جامعة الجزائر 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
تخصص علم النفس العمل والتنظيم

# الضغوط النفسية لدى المدرسين نتيجة التغييرات الجديدة في المنظومة التربوية

## دراسة ميدانية على مدرسي مرحلة التعليم المتوسط

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم

إعداد الطالبة:
شابني سمية

إشراف الأستاذ:
أ.د/ بوظريفة حمو

السنة الدراسية
2011 / 2012

بسم الله الرحمن الرحيم

" ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ

وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني

برحمتك في عبادك الصالحين"

صدق الله العظيم

سورة النمل الآية " 19

# كلمة شكر

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، أحمده وأشكره جل شأنه على توفيقه وإحسانه، وعلى ما من به علي بكرمه وفضله لإتمام هذه الرسالة.

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير والامتنان والعرفان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور حمو بوظريفة، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، لما قدمه لي من دعم وتشجيع وتوجيهات قيمة كان لها الأثر الأكبر في إتمام هذا العمل.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في الجانب الميداني للدراسة؛ وعلى رأسهم مستشارة التوجيه المدرسي لثانوية زعموم بتليملي بالجزائر الوسطى حكيمة بحري، رئيس مصلحة التكوين بوزارة التربية الوطنية السيد قاسم جهلان، الأستاذ ناصر الدين زبدي بجامعة الجزائر، كما أتقدم بجزيل الشكر لزميلي عبد الحميد جديات على كل ما قدّمه لي من عون.

# إهداء

إلى من قال فيهما تبارك أسمه وجل ثناؤه : "وقل لهما قولا كريما واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

- روح والدي الطاهرة رحمه الله رحمة واسعة وأسكنه فسيح جنانه.
- أمي الحبيبة شفاها الله وعافاها وأطال عمرها.
- إلى من أدين لهم بالفضل إخواني وأخواتي.
- إلى كل من دعمني معنويا لإتمام هذه الرسالة.

# فهرس المحتويات

# قـائمة الأشكال

## قائمة الجداول

## مقــدمــة:

تعد مهنة التعليم المنبع الرئيسي الذي يستمد منها المجتمع الطاقات البشرية المؤهلة والتي يكون لها الدور الرائد في بناء ركائزه الإقتصادية، والعلمية، والثقافية، والسياسية، والأخلاقية وإذا كانت مهنة التعليم هي المنبع فإن المعلم أو المدرس هوّ الركيزة التي ترتكز عليها مهنة التعليم، لكونه الركن الأول الذي تعتمد عليه العملية التربوية، فهو يتعامل بشكل مباشر معها، ويشارك في أدائها وتحقيق أهدافها ويعايش مجرياتها، ومنعطفاتها ويساير مخاضاتها وتقلباتها، ويتفاعل معها ويتأثر بكل الظروف التي تحيط بالعملية التربوية.

والمتأمل في الأوضاع التي تعيشها مختلف الأنظمة التربوية، وبشكل خاص في الدول النامية والدول العربية، يجد أنها تشهد العديد من التغييرات والإصلاحات، حتى تتمكن من مواكبة التطورات الهائلة التي يشهدها العصر الحالي في مختلف المجالات، ومن المؤكد أن المعلم أو المدرس هو من أكثر العناصر البشرية التي ستتأثر بهذه التغييرات، باعتباره المتعامل المباشر مع كل ما ينجم عن هذه التغييرات، ومن المؤكد أيضا أن كل تغيير أو تجديد أو إصلاح يترتب عنه مسؤوليات وأعباء ومهام إضافية، وبالتالي فإن المعلم سيتحمل جزءا هاما من هذه المسؤليات والمهام الإضافية، وهذا ما قد يجعله يتعرض للعديد من الضغوط النفسية، خاصة إذا كانت هذه المهام والمسؤوليات تطلب مؤهلات وقدرات تفوق قدراته، وكانت الظروف التي يمارس فيها مهامه غير مناسبة وغير ملائمة، ومن خلال الاطلاع على جملة من الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية لدى المعلمين، اتضح أن ظروف العمل التربوي في أغلب الدول العربية ومن ضمنها الجزائر لا تتناسب مع متطلبات وشروط العمل التربوي.

فقد أكدت العديد من الدر اسات أن الظروف المهنية للمدرس الجزائري تجعله يتعرض باستمرار لمختلف المواقف الضاغطة، والتي تجعله يواجه مستويات متزايدة من الضغط، نتيجة للصعوبات العديدة التي يواجهها أثناء ممارسته لمهامه التربوية، كاكتضاض الأقسام، قلة الوسائل البيداغوجية، ضغوط الإدارة، متطلبات المناهج، ساعات العمل ...الخ (بن عبد الله، 2005).

وعلى هذا الأساس فإن التغييرات التي أدخلت على مختلف هياكل النظام التربوي في الجزائر قد تزيد من حدة الضغوط التي يعاني منها المدرسين، كونها لم تهيئ لها الظروف المناسبة التي تمكّن المعلم من تطبيقها، ولم تعطي المعلم القدر الكافي من الإهتمام، بالرغم من أنه جوهر العمل التعليمي ومن دونه لا يمكن للتعليم أن ينهض أو يتطور.

وبما أن التغيير والتطوير التربوي الإجابي والفعال يبدأ أساسا بالعناية بالمعلم من خلال تحسين الأوضاع المدرسية التي يعمل فيها، وتوفير الوسائل المتطورة التي تمكنه من الاضطلاع بكامل المسؤولية المنوطة به، ووضع التصور العملي لتجسيد الأهداف المرجوّة من التغيير، والعمل على تصميم الإجراءات العملية التي ترفع من شأن المعلم وتعزز مكانته في المجتمع، فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة بحثية للتعرف على الأوضاع التي يمارس فيها المدرس مهامه في المدرسة الجزائرية، والصعوبات والعراقيل التي تواجهه في ضل مختلف التغييرات التي شهدتها ولازالت تشهدها المنظومة التعليمية، والضغوط النفسية التي قد يواجهها نتيجة لمختلف التجديدات التي أدخلت على المدرسة الجزائرية.

وقد تكونت هذه الدراسة من خمسة فصول بجانبيها النظري والتطبيقي، حيث جاء الفصل الأول كمدخل تمهيدي للدراسة، وقد تضمن إشكالية وفرضيات الدراسة، وأهمية وأهداف الدراسة، وكذا الدراسات التي تناولت موضوع البحث؛ أما الفصل الثاني فقد تناول موضوع الضغوط النفسية، حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم الضغوط النفسية والنظريات والنماذج المفسرة له، وتحديد أهم المصادر المسببة للضغوط والآثار السلبية الناجمة عنها، وكذا أهم طرق قياس الضغوط، كما تم التطرق إلى أساليب إدارة الضغوط النفسية.

في حين يبحث الفصل الثالث في موضوع التغيير التربوي، وهذا من خلال التطرق إلى مفهوم التغيير التربوي وتحديد الأسباب والعوامل التي تستدعي عملية التغيير، وكذا التطرق إلى أسباب التغيير التربوي، والأهداف المرجوة منه، واستعراض أنواع التغيير ومراحله المختلفة، وأهم مجالاته، إضافة إلى أهم العوائق التي تعترض عملية التغيير وأساليب التغلب عليها، وكذا تحديد العوامل التي تجعل من التغيير مصدرا للضغوط النفسية، بالإضافة إلى استعراض أهم مجالات ومحاور التغيير التي مست المنظومة التربوية في الجزائر.

أما الفصل الرابع والخامس فقد تناولا الجانب التطبيقي للدراسة، بحيث خصص الفصل الرابع لتحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، في حين خصص الفصل الخامس لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

# الفصـل الأول

# مـدخل إلى الدراســـــة

## 1.1. تمهيد:

إن تحديد الاطار العام لأي دراسة كانت يساهم بشكل كبير في توضيح المعالم الأساسية لموضوع الدراسة، لذلك سيتناول هذا الفصل الاطار العام لإشكالية البحث، مع تحديد فرضيات الدراسة وهدف وأهمية الدراسة، إضافة إلى ضبط وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، كما سيتم التطرق إلى جملة من الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي ستكون مرجعا أساسيا في بناء الإطار النظري لموضوع الدراسة.

## 2.1. إشكالية الدراسـة:

يشكل النظام التربوي لأي مجتمع كان الحجر الأساسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية ومختلف المجالات الحيوية الأخرى، حيث أن عملية التنمية تستدعي حدوث جملة من التغيرات في أساليب العمل والإنتاج والاستهلاك، التي يفترض أن تكون التربية والتعليم من أهم الوسائل والأدوات لإجراء هذه التغييرات على أسس علمية سليمة، فتأخذ المدرسة على عاتقها إقرار أنواع جديدة من تصرفات الأفراد الموافقة لأهداف التنمية وإعداد موارد بشرية حسب متطلباتها، واكتشاف الطرق المثلى والجديدة لاستغلال الثروات وإمداد المجتمع بالنخبة التي تقوده نحوى التقدم ، وحتى تحقق المدرسة هذه الأهداف يجب أن يكون النظام التربوي مواكبا لمختلف التغيّرات والتحولات المؤسساتية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، العلمية، التكنولوجية وحتى السياسية.

وتعد هذه الأهداف من ضمن الأولويات التي تسعى المؤسسة التربوية الجزائرية جاهدة لتحقيقها، حيث عرف النظام التربوي الجزائري في السنوات القليلة الماضية ، العديد من الإصلاحات التربوية الهادفة إلى تشييد نظام تربوي متناسق، ناجع وفعال قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة ، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة.

ويعتبر المعلم أو المدرس أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف هذه الإصلاحات كونه يعد الحلقة الأساسية والركيزة الرئيسية التي تعتمد عليها العملية التربوية ، التي ترتكز أساسا على المعلم، المتعلم والمنهاج (بن

عبد الله، 2005)، هذا ما يجعل خصوصية مهنة التدريس ترتكز أساسا على نشاط المدرس والطرق والمنهجية التي يستخدمها لتوصيل الأهداف المسطرة في العملية التعليمية للتلاميذ بشكل ناجع وفعال ، ومن ثم فهو المنفذ الأول لكل التعديلات والتغييرات التي تحدث في المنظومة التربوية، وحتى يحقق هذه المهمة الموكلة إليه يتوجب عليه بذل مجهودات إضافية داخل دوام العمل وخارجه ، حتى يتمكن من اكتساب مختلف المعارف والمهارات التي تمكنه من التأقلم مع مختلف التغيرات التي تحدث في العملية التربوية ، سواء في الجانب الأكاديمي أو البيداغوجي أو الإداري، وكذا التحكم في مختلف المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة ، وكسب التأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفاعلية، وكذا القدرة على التعامل والتأقلم مع مختلف اللوائح والقرارات الإدارية التي تنظم سير العملية التعليمية.

إن كل هذه المسؤوليات والتحديات التي يواجهها المدرس بشكل مستمر ، من أجل مسايرة مختلف التغيرات والتطورات السريعة الحاصلة في المجال التربوي، قد تولد لديه ضغطا نفسيا ومهنيا ، خاصة إذا لم تكن لديه القدرة على التكيّف والتوافق مع مختلف هذه التغيرات، فقد أكد هلي رجل وآخرون Hellriegel et al 2001 على أن عدم القدرة على التكيّف مع المستجدات الجديدة في العمل يكون نتيجة لعدم قدرة الفرد على إحداث توازن بين ما يملكه من قدرات وبين ما هو مطلوب منه ، ومن ثم الإحساس بالضغط (حسين وحسين، 2006)، كما أن المسؤوليات المتزايدة والعبء الوظيفي الزائد الذي قد ينجم عن هذه التغيرات ، أحد الأسباب التي قد تؤدى إلى ضغط العمل لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية (عسكر وآخرون ، 1988؛ العمري، 2003)، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن قدرة المدرس على التكيّف مع مختلف التغيرات الحاصلة في مهنته تستلزم توفر الظروف المهنية الملائمة لتحقيق ذلك، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن الظروف المهنية الغير ملائمة من أهم المصادر المسببة للضغط داخل المدرسة ، فقد توصل كل من عبد العظيم المصدر وعلي أبو كويك أن المعلمين يعانون من ضغوط العمل نتيجة لظروف العمل الغير ملائمة، حيث يعد هذا العامل من الأسباب الرئيسية للشعور بالضغط، (المصدر وأبو كويك، 2007).

والمتأمل في الظروف المهنية للمدرس الجزائري يجد أنه يتعرض باستمرار لمختلف المواقف الضاغطة، والتي تجعله يواجه مستويات متزايدة من الضغط، فقد أكدت الدراسات أن الظروف المهنية للمدرس الجزائري تجعله عرضة للضغوط بسبب الصعوبات التي يواجهها ، كاكتضاض الأقسام، قلة الوسائل البيداغوجية، ضغوط الإدارة، متطلبات المناهج، ساعات العمل ...الخ (بن عبد الله، 2005 ).

ففي دراسة لناصر الدين زبدي حول أسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه، توصل إلى أن الوضع المهني للمدرس الجزائري يؤثر بشكل كبير على الحياة النفسية للمدرس ، ويعد من أبرز العوامل الضاغطة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة المدروسة يعانون من أثر العوامل الضاغطة، (زبدي، 2007)، وهي نفس النتائج التي توصل إليها باهي سلامي في دراسته حول مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في الجزائر، حيث أثبتت الدراسة وجود مستوى عال من الضغوط لدى المدرسين في مختلف مراحل التدريس، وتعد الأعباء المهنية وظروف العمل السبب الرئيسي للشعور بالضغط ( سلامي، 2008).

وفي دراسة أخرى لكل من بوظريفة، دوقة، لوريسي حول عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي تبين أن نسبة 80.2 % من أفراد العينة المدروسة غير راضين عن مدى توفر وسائل العمل اللازمة، ونسبة 77.4 % عبروا بقوة عن عدم رضاهم المهني فيما يخص الحوافز المادية، ونسبة 91.6 % غير راضين عن الفضاء التربوي ، ونسبة 86.5 % غير راضين عن التشريع المدرسي ( بوظريفة وآخرون، 2007)، وهي نفس النتائج تقريبا التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها زبدي حيث توصلت الدراسة إلى أن نسبة 76.70 % من أفراد العينة المدروسة يرون أن النظم واللوائح الإدارية والتعليمية غير معمولة لصالح المدرسين ، ونسبة 81.10 % أكدوا على عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس، ونسبة 70.40 % أكدوا على أن الحجم الساعي المعمول به غير مناسب، ونسبة 89.90 % أكدوا على أن الأجر الذي يتقاضونه لا يعادل الجهد الذي يبذلونه في التدريس (زبدي، 2007).

إن هذه الظروف التي تميز العمل التربوي في المدرسة الجزائرية قد تشكل ضغطا نفسياً ومهنياً للمدرس ، وهذا ما قد يؤثر سلباً على توافقه النفسي والاجتماعي ، وقد ينعكس هذا على أداءه التربوي ، وهذا ما قد يعيقه على التكيّف مع مختلف التغيرات الجديدة الحاصلة في المنظومة التربوية، التي تهدف أساساً إلى تحسين أداء ومردود هذه المنظومة، حتى تتمكن من مواكبة مختلف التحولات والتغيرات الحاصلة في مختلف المجالات . وهذا الهدف لا يمكن أن يتحقق إذا كان المدرس الذي يعتبر الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المسطرة في المنظومة التعليمية ، يعاني من الضغوط الناجمة عن الظروف والعوامل المهنية الغير ملائمة ، والتي قد تسبب له اضطرابات سلوكية ومشاكل نفسية وجسدية قد تعيقه عن أداء دوره على أحسن وجه (زبدي، 2007) هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التغيرات التي مست المنظومة التربوية تتطلب من المدرس إجراء تعديلات على معلوماته وتحسينها الثقافية منها

والمهنية، وهذا ما قد يشكل لديه عبئًا إضافيا سواء من الجانب المادي ، أو الاجتماعي، أو النفسي (أرزيل حسونات، 2000).

ويعد عبء العمل الإضافي من أهم العوامل المولدة للضغط النفسي لدى المعلم ، حيث أن ضغط العمل يكون نتيجة لإدراك المدرس أن متطلبات العمل تفوق قدراته وإمكاناته ، نتيجة للأعباء الزائدة للعمل وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب أن يقوم به (عزت عبد الحميد ، 1996)؛ وقد أكدت الدراسات أن عبء العمل الزائد يعد من أهم العوامل الضاغطة (أنور سلطان، 2003؛ المشعان، 2000)، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن غموض المعلومات عن الدور تجعل المدرس غير قادر على مسايرة التغيرات الحاصلة في العملية التربوية.

ففي دراسة قام بها دنيهام ستيف على 57 مدرس حديثي الاستقالة من مهنة التدريس ، وجد أن من بين أسباب استقالة المدرسين من مهنة التدريس عدم قدرة المدرس على مسايرة التغييرات الحاصلة في العملية التعليمية (Dinham Steve, 1992 )، ومن ثم فإن هذه التغييرات الهادفة إلى تحسين مردود المنظومة التعليمية لن تجدي نفعا إذا كان العنصر الرئيسي والمنفذ الأساسي لأي تعديل وإصلاح يعاني من ضغوط نفسية ومهنية ، والملاحظ في مختلف التغييرات والتعديلات التي عرفتها المنظومة التعليمية الجزائرية، هو عدم إعطاءها الأهمية اللازمة للمدرس، وهو الذي يعتبر الأداة المنفذة لكل ما يتم تخطيطه وتشريعه حول المدرسة، وهذا من شأنه أن يعيق من قدرة المدرس على تنفيذ مختلف المهام المسندة إليه في عملية التدريس.

ويبقى التساؤل المطروح ما جدوى هذه التعديلات والتغييرات إذا أصبحت مصدرا أو عاملا ضاغطا على المدرس؟ وهل يتمكن المدرس من تحقيق الأهداف المرجوة من هذه التغييرات والتعديلات إذا كانت ظروف العمل المدرسي عاملا من العوامل الرئيسية التي تجعله يشعر بالضغط؟ وعلى هذا الأساس سوف نحاول في هذه الدراسة التعرف على مستويات الضغط النفسي لدى مدرسي مرحلة التعليم المتوسط في ظل التغييرات التي تشهدها المنظومة التربوية، وما هي العوامل والأسباب التي تجعل المدرس يشعر بالضغط النفسي؟ وهل التغييرات التي شهدتها المنظومة التعليمية عامل من عوامل الضغط النفسي لدى المدرس؟ وهل يعاني المدرس من أعراض معينة نتيجة شعوره بالضغط النفسي؟ وما هي الحلول التي من شأنها أن تخفف من حدة الضغط النفسي الذي يعاني منه مدرسو مرحلة التعليم المتوسط؟

### 3.1. فرضيات الدراسة:

إن هذه الدراسة مبنية على افتراض رئيسي وهو أن المدرسين يعانون من الضغوط النفسية نتيجة للتغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية، وهذا ما ينعكس على سلوكه ويظهر هذا الانعكاس على شكل مظاهر سلوكية وانفعالية، وفكرية وجسمية، وانطلاقا من هذا الفرض يمكن ضبط وتحديد فرضيات الدراسة فيما يلي:

1. يعاني مدرسو مرحلة التعليم المتوسط من الضغط النفسي نتيجة لجملة من العوامل التي لها علاقة بالتغييرات التي مست المنظومة التربوية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لبعض الخصائص الفردية.
3. يعاني المدرسون من أعراض الضغط النفسي.
4. توجد علاقة ارتباطيه بين شعور المدرسين بالضغط النفسي ودرجة ظهور أعراض الضغط لديهم.
5. توجد طرق وأساليب لإدارة الضغوط النفسية الناجمة عن التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية.

### 4.1. أهداف الدراسة:

يعد المدرس جوهر العملية التربوية وذلك لأهمية ومكانة الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، وهذا الدور يتأثر بالعديد من المتغيرات والعوامل، وقد يكون لهذه المتغيرات انعكاس سلبي على أداء المعلم خاصة في ظل التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية والتي قد تشكل عبئا نفسيا للمدرس، ومن ثم قد تكون عاملا من العوامل الضاغطة التي تعيق المعلم عن أداء مهامه ، خاصة وأن الجانب النفسي يؤثر بشكل كبير على الأداء لذا يجب الاهتمام بكل العوامل المؤثرة في نفسية المدرس، وعلى هذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أهم العوامل التي تؤثر في سلوك المدرس و تسبب له ضغطا نفسيا.
2. التعرف على تأثير ظروف العمل التربوي لمدرسي مرحلة التعليم المتوسط، على قدرتهم على التطبيق الميداني للتعديلات والتغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية.
3. التعرف على الانعكاسات والآثار النفسية، الجسمية، الفكرية والانفعالية الناجمة عن الضغط النفسي الذي يعاني منه مدرسو مرحلة التعليم المتوسط.
4. التعرف على الطرق التي يمكن من خلالها التقليل من الضغط النفسي الذي يشعر به مدرسو مرحلة التعليم المتوسط نتيجة التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية.

5. لفت انتباه المعنين بشؤون المدرسين إلى ضرورة توفير الأرضية المناسبة، والشروط اللازمة التي تجعل المدرس قادرا على تنفيذ وتحقيق الأهداف المرجوة من هذه التغييرات والتعديلات.

### 5.1. أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في طبيعة وقيمة البحث الذي تناولته ألا وهو الضغط النفسي، وأهمية الشريحة المدروسة ألا وهي المدرسون، وبما أن المدرسة هي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها ركائز المجتمع في أي بلد كان والمدرس هو البنّاء الذي يشيّد هذه الركائز، فإنه بالضرورة يتأثر بأي تغيّر يطرأ على القاعدة الأساسية وقد يؤثر سلبا على أدائه، والملاحظ أن المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة شهدت العديد من الإصلاحات التي مست جوانب عدة مثل البرامج والمناهج وطرق التدريس والمواقيت والنظام المدرسي...الخ، وهذا ما قد يجعل المدرس يقع تحت عبء وضغط نفسي إذا لم يتمكن من التأقلم مع هذه التغيرات، واستمرار معاناة المدرس من الضغط النفسي قد يجعله عرضة للكثير من الاضطرابات الصحية بشقيها النفسي والبدني، وهذا ما يترتب عليه أثار سلبية على المدرس وعلى العملية التعليمية، ومن ثم على المجتمع ككل، وهذا ما أكدته الدراسات التي تناولت الآثار الناجمة عن الضغط النفسي.

وقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة الضغط النفسي الذي يعاني منه المدرسون نتيجة التغيّرات الحاصلة في المنظومة التربوية، والكشف عن العوامل والأسباب التي قد تزيد من شدة الضغط النفسي الناجم عن هذه التغييرات، وما قد يترتب عنها من أثار قد تنعكس سلبا على الصحة النفسية والبدنية للمدرس، ومن ثم على مردوده وأداءه التربوي، وبالتالي قد تساهم نتائج هذه الدراسة في التوصل إلى سبل وإيجاد حلول للتخفيف والتقليل من حدة الضغوط النفسية التي يعاني منها المدرسون.

كما قد تساهم هذه الدراسة في تنبيه المسؤولين والقائمين على قطاع التربية والتعليم، بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الظروف التي يعمل فيها المدرس قبل إجراء أي تعديل أو تغيير، ومدى قدرته على تنفيذ هذه التغييرات في ظل تلك الظروف.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تطرقت إلى الضغط النفسي الذي يعاني منه المدرس نتيجة التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية، وهذا ما يجعلها إضافة علمية لمختلف الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية بصفة عامة، وضغوط مهنة التدريس بصفة خاصة.

## 6.1. تحديد مصطلحات الدراسة:

### 1.6.1. الضغط النفسي (Stress):

يعرف فرج طه وآخرون في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، أن مفهوم الضغط النفسي يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد، سواء بِكُلِيته أو على جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغيّر نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد (فرج طه وآخرون، 1993 ).

كما عرفه كل من لازروس وفولكمان (Lazarus & Folkman (1984 بأنه تلك العلاقة الخاصة بين الفرد والبيئة، والتي يقدرها الفرد على أنها شاقة ومرهقة، أو أنها تفوق مصادره للتعامل معها وتعرض صحته للخطر، (حسين وحسين، 2006).

ويعرفه فونتانا وأبو سريع (1993) أنه خاصية حياتية طبيعية لا يمكن تجنبها، يدركها الفرد من وقت لآخر نتيجة معايشته مطالب مهنته، وهو رد فعل طبيعي عقلي أو انفعالي، ناتج عن استجابة الفرد للتوترات البيئية، والصراعات، وما شابه ذلك من مثيرات (محمد الدسوقي، 1998).

أما الضغوط النفسية لدى المعلمين فقد عرفها يوسف عبد الفتاح محمد ( 1999) بأنها إدراك من جانب المعلم لعدم قدرته على مواجهة متطلبات وأعباء مهنته، مصحوبة بانفعالات سلبية تشكل تهديدا لذاته (عبد الفتاح، 1999).

ويعرف الباحثان عماد الكحلوت ونصر الكحلوت ( 2006) الضغوط النفسية لدى المعلمين ، بأنها استجابة المعلم لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي يمكن أن ينشأ عنها تأثيرات نفسية وجسمية وسلوكية، ويدركها المعلم ويقيمها كمواقف غير سارة ، وتؤثر سلباً على أدائه لعمله كمعلم في المدرسة ( المصدر وأبو كويك، 2007).

كما عرف باهي سلامي الضغوط المهنية للمدرسين بأنها حالة من التوتر والشد والضيق والضجر تنجم جميعا عن شعور المدرس بعدم القدرة على أداء عمله بكفاءة يرتضيها، بسبب إدراكه لزيادة أعباء العمل المنوط به (سلامي، 2008).

ويعرف البحث الحالي ضغوط مهنة التدريس بأنها الدرجة التي يحصل عليها المدرس أو المدرسة "المفحوص/ة" على مقياس ضغوط مهنة التدريس المستخدم في هذه الدراسة.

### 2.6.1. التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية:

التغيير بالمعنى العام هو الانتقال من حالة سائدة إلى حالة مغايرة لها ، قد تكون مجربة في الماضي أو تكون حالة جديدة يراد تطبيقها على الحالات السائدة والممارسات اليومية، والتغيير التنظيمي هو تغيير موجه ومقصود وهادف وواع يسعى لتحقيق التكيف البيئي (الداخلي والخارجي)، بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات.

وهو مجهود طويل المدى لتحسين قدرة المنظمة على حل المشكلات وتجديد عملياتها ، على أن يتم ذلك من خلال إحداث تطوير شامل في المناخ السائد في المنظمة، مع تركيز خاص على زيادة فعالية جماعات العمل فيها وذلك بمساعدة مستشار أو خبير في التغيير والذي يقوم بإقناع أعضاء المنظمة بالأفكار الجديدة (رافدة الحريري، 2011).

أما التغيير التربوي فيعرف بأنه تغيير محدد ومقصود يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام التعليمي، في حين يعرفه البعض الآخر بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة، أو البرنامج التعليمي وطرق التدريس، والكتب المدرسية، وغيرها ( الدهشان وبدران، 2001).

وتعرف الدراسة الحالية التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية بأنها كل التعديلات والإصلاحات التي عرفتها المنظومة التعليمية والتي أقرها مجلس الوزراء في 30 افريل 2002، والذي شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذها منذ شهر سبتمبر 2003، وقد مست هذه التغييرات المناهج الدراسية، الوسائل البيداغوجية، الكتب المدرسية، الحجم الساعي المعمول به، نمط ومدة التكوين الذي يخضع له المدرس...الخ ( Benbouzid, 2009).

### 3.6.1. مرحلة التعليم المتوسط:

هي مرحلة من مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية، وكانت تعرف سابقا بالمرحلة الثالثة من مراحل التعليم الأساسي، والتي تمتد من السنة السابعة إلى السنة التاسعة حسب ما جاء في المادة 27 من أمرية 16 افريل 1976، وقد تغيرت إلى مرحلة التعليم المتوسط استنادا إلى قرارات مجلس الوزراء في 30 افريل2002 والتي تمتد من السنة الأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة متوسط.

### 4.6.1. مهنة التدريس:

يعرف محمد زياد حمدان التدريس بأنه عملية اجتماعية انتقائية، تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية، (زبدي، 2007).

والتدريس هو عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها العوامل المكونة للتعلم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية (حمدان، 1986).

### 5.6.1. المدرس:

يعرف ناصر الدين زبدي المدرس بأنه المسئول الأول عن تناول المادة الدراسية وتوفير الجو المناسب لاستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة، طبقا لأهداف المنظومة التعليمية، (زبدي، 2007).

أما محمد السرغيني فيعرف المدرس بأنه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائها وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نضير قيامه بهذه المهمة ( السرغيني، 1971).

كما عرفه تورستن حسين Torsten Husen بأنه المنظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق وهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، والتحقق من نتائجها، ( Torsten Husen, 1983).

## 7.1. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة القاعدة الأساسية التي يبني عليها الباحث أسس وركائز بحثه، باعتبارها منبعا للمعلومات التي سيعتمد عليها في تحديد الجوانب الرئيسية التي سيتم التطرق إليها في بحثه، والتي على أساسها يتحدد موقع البحث من البحوث التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث.

ويعد موضوع الضغوط النفسية عامة والضغوط النفسية لدى المدرسين بشكل خاص من المواضيع التي لاقت اهتماما من طرف الباحثين، وهذا ما تبين من خلال الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها سواء المحلية منها أو العربية أو الأجنبية، ولكن ما لوحظ على هذه الدراسات أنها لم تولي اهتماما لموضوع التغيير التربوي كمصدر من المصادر الضاغطة التي يواجهها المدرس، والتي من الممكن أن تكون سببا من الأسباب التي تجعله يشعر بالضغط، وبالرغم من ذلك فقد كانت هذه الدراسات مرجعا رئيسيا للدراسة الحالية كونها تناولت العديد

من المتغيرات التي لها علاقة مباشرة بالبحث الحالي، وسنتطرق في هذا الفصل لمجموعة من الدراسات التي تم الاطلاع عليها، مرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا من الأقدم للأحدث.

### 1.7.1. الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية:

#### 1.1.7.1. دراسة بسطا لورانس (1990):

أ. **عنوان الدراسة:** ضغوط العمل لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومصادرها والانفعالات النفسية السلبية المصاحبة للضغوط.

ب. **الهدف من الدراسة:** التعرف على مصادر ضغوط العمل التي تتسبب في إحساس المعلم بالضغط النفسي والانفعالات النفسية السلبية المصاحبة للإحساس بضغط العمل لدى معلمي التعليم الأساسي، بالإضافة إلى التعرف على تأثير متغيرات كل من الجنس، الحالة الاجتماعية، الخبرة المهنية، العمر وعدد الحصص التي يقوم المعلم بتدريسها.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 541 معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجموع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي والابتدائي بمحافظة القاهرة للعام الدراسي 1987-1988.

ث. **أدوات الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة في مقياس تقدير ضغوط العمل من إعداد الباحثة، وقد تضمن المقياس 84 عبارة ممثلة لمشكلات العمل الفعلية التي يواجهها المعلم.

ج. **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين يعانون من ضغوط العمل ويتعرضون للانفعالات النفسية السلبية مثل الغضب، القلق، الانزعاج، قلة الحيلة وعدم وجود صلاحيات مخولة لهم...الخ، كما وتوصلت إلى أن أهم مصادر ضغوط العمل كما تدركها عينة الدراسة هي كثافة الفصول، مشكلات تتعلق بالنمو المهني، ومشكلات تتعلق بالتلاميذ، وهذه الأبعاد تشمل ازدحام الفصول بالتلاميذ، بطء الترقي الوظيفي للمعلم، ضعف المرتبات، عدم وجود رعاية صحية مناسبة، استخفاف الإعلام بدور المعلم، عدم اهتمام ومتابعة أولياء التلاميذ لمستوى أبنائهم التعليمي، النقل الآلي للتلاميذ بين الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية، عدم اهتمام التلاميذ بأداء واجباتهم، وجود صعوبات في تدريس بعض المتأخرين دراسيا، كما بينت نتائج الدراسة أن المتخرجين حديثا أو صغار السن من المعلمين أكثر إحساساً بضغوط العمل، في حين لم تسجل وجود أي فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة الإحساس بضغوط العمل.

### 2.1.7.1. دراسة دنيهام ستيف (Dinham Steve, 1992):

أ. **عنوان الدراسة:** أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس، وهل الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 57 معلم حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيوويلز باستراليا.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة المقابلة، حيث قام الباحث بطرح أسئلة تتضمن الأسباب التي أدت بالمعلمين إلى ترك مهنة التدريس على حسب رؤيتهم.

ج. **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب الاستقالة هو وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحوى مهنة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى وضع أربعة مصادر ضاغطة وهي التغيير التربوي وهو العامل المتعلق بالأنظمة واللوائح الإدارية والتنظيمية الخاصة بأطراف العملية التربوية ( الطالب، المعلم، المنهاج )، سلوك الطلاب والمتمثل في عدم الاهتمام واللامبالاة عند الطلاب، ضعف التركيز، انخفاض مستوى التحصيل وعدم التعاون مع المعلم، ظروف العمل المختلفة والخاصة بطبيعة العمل وظروفه الفيزيقية، وأخيرا غموض وصراع الدور ويتمثل في الأعباء الزائدة التي يجب على المعلم القيام بها إضافة إلى عمله.

### 3.1.7 .1. دراسة بلكس وميتشال (1994) Blix & Mitchell:

أ. **عنوان الدراسة:** الضغط المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأمريكية.

ب. **الهدف من الدراسة:** استهدفت هذه الدراسة قياس أعراض الضغوط المهنية التي يتعرض لها المدرسون في الجامعات الأمريكية.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 400 عضو من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأمريكية من الجنسين.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحثان استبيان لقياس الضغوط تم بناءه اعتمادا على نظرية بورتر في الدوافع، واشتمل الاستبيان على فقرات تتعلق بالاحتراق النفسي.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الاحتراق النفسي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، كما بينت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الأعراض الناجمة عن الاحتراق النفسي والشعور بالضغط، وقد تمثلت هذه الأعراض في وجود درجة مرتفعة من الإحساس بمشاكل صحية لدى أفراد العينة المدروسة، عدم القدرة على التكيف مع الضغوط النفسية، انخفاض مستوى الإنتاجية لديهم، كما بينت الدراسة وجود علاقة بين الدافعية والحوافز المقدمة لهم.

### 4.1.7.1. دراسة يوسف حرب محمد عودة (1998):

أ. **عنوان الدراسة:** ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض ضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين وقياس مستوى ضغط العمل لدى المعلمين، والتعرف على مصادره كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الاحتراق النفسي بضغوط العمل لدى المعلمين.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 558 معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على 12 محافظة من محافظات الضفة الغربية بفلسطين.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي واستبانه لظاهرة ضغوط العمل أعدّها الباحث، وهي تشمل خمسة متغيرات متعلقة بضغوط العمل تتمثل في العلاقة مع المجتمع المحلي، العلاقة بين المعلم والطالب، ظروف العمل الفيزيقية والوضع المدرسي، العلاقة مع زملاء العمل، والعلاقة مع إدارة المدرسة.

ج. **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة بأن 69.23 % من المعلمين يعانون من ضغط العمل، كما أظهرت النتائج أن أهم المصادر التي تجعل المعلمين يعانون من ضغوط العمل هي ظروف العمل بنسبة 77.6 % ، ثم يليها علاقة المعلم بالطالب بنسبة 74.52 %، ثم العلاقة مع الإدارة بنسبة 65.97 %، ثم العلاقة مع المجتمع المحلي بنسبة 65.10 %، وأخيرا العلاقة مع الزملاء بنسبة 62.92 %، كما وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة شعورهم بضغط العمل، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الاحتراق النفسي وضغوط العمل عند المعلمين، وهذا يعني أن الزيادة في ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون يصاحبها بالضرورة زيادة في مستوى الاحتراق النفسي.

### 5.1.7.1. دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1999):

أ. **عنوان الدراسة:** الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجتهم الإرشادية.

ب. **الهدف من الدراسة:** أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على طبيعة الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات والوقوف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في شعورهم بهذه الضغوط ومن ثم الوقوف على الحاجات الإرشادية للمعلمين المرتبطة بهذه الضغوط.

ت. **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من 189 معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الإعدادية والثانوية لمنطقتي العين وعجمان التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد شملت العينة نسبة 39% من المعلمات ونسبة 61% من المعلمين.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة مقياس الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد الباحث، وهو يشتمل على مجموعة من مصادر الضغوط المرتبطة بمهنة التدريس والمتمثلة في ضغوط مرتبطة بالتدريس والمواد التدريسية، ضغوط تتعلق بالجوانب المادية والاستمرار في العمل، ضغوط تتعلق بالعلاقات سواءً مع الموّجه أو الإدارة أو الزملاء، ضغوط تتعلق بالبيئة المحيطة بالعمل.

ج. **نتائج الدراسة:** أفرزت نتائج الدراسة عن وجود أربعة مظاهر للضغوط النفسية لدى المعلمين وهي الضغوط الطلابية، الضغوط الإدارية، الضغوط التدريسية، والضغوط الخاصة بالعلاقة مع الزملاء، وقد تبين من النتائج أن الضغوط الإدارية التي يعاني منها المعلمون من الجنسين تأتي في المرتبة الأولى تم تليها الضغوط الطلابية وإن ارتفع مستواها عند المعلمات، تم الضغوط التدريسية، وأخيرا الضغوط الناشئة عن الزملاء، كما وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين (المعلمين والمعلمات) فيما يتعلق بالضغوط الإدارية، وقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور (المعلمين)، أما بالنسبة للضغوط الطلابية والضغوط الناشئة عن العلاقة مع الزملاء فقد كانت لصالح الإناث (المعلمات)، ولا توجد فروق بين الجنسين في الضغوط الخاصة بالتدريس، كما لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للضغوط النفسية بوجه عام.

### 6.1.7.1. دراسة عويد سلطان المشعان (2000):

أ. **عنوان الدراسة:** مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقا لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص، وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 746 مدرس ومدرسة، منهم 377 من الذكور و369 من الإناث كما شملت عينة الدراسة على 363 من المدرسين الكويتين و383 من غير الكويتين .

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة مقياس الضغوط النفسية، ومقياس غموض الدور وصراع الدور ومقياس الاضطرابات النفسية والجسمية.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين الجنسين ( المدرسين والمدرسات) في مصادر الضغوط المهنية ( العبء المهني والتطور المهني)، والاضطرابات النفسية والجسمية، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفسية والجسمية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المدرسين الكويتيين، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفسية والجسمية بين مدرسي المواد النظرية ومدرسي المواد العلمية، كما وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفسية والجسمية.

### 7.1.7.1. دراسة نيكول روير وآخرين (2001) Nicole Royer et all :

أ. **عنوان الدراسة:** الضغط النفسي لدى مدرسي الكيبيك.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط لدى مدرسي الكيبيك واكتشاف أهم المصادر المسببة للضغط النفسي لديهم.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 1158 مدرس ومدرسة من مختلف مراحل التدريس، منهم 790 مدرسة و334 مدرسا.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحثين استبيان لقياس مستوى الضغوط أعده باحثون لدراسة مشابهة وهم Boyel, Borg, Falzon et Baglion، وهو يقيس مستوى الضغوط بالنسبة لمجموعة من المصادر تتمثل في سلوك التلاميذ، العلاقات مع الآخرين، التقدير الاجتماعي، عدد ساعات العمل، أعباء العمل، وهذا وفقا لمتغير الخبرة، والجنس، ومرحلة التدريس.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغط لدى المدرسين بشكل عام يتراوح بين المتوسط والعالي، كما بينت الدراسة أن المدرسين الذين لديهم خبرة تقل عن ست سنوات هم أقل شعورا بالضغط من الآخرين على كل مصادر الضغط التي يحتويها المقياس ماعدا مصدر التقدير الاجتماعي، كما بينت الدراسة أن مدرسي المرحلة الابتدائية لديهم مستوى عال من الضغط على كل مصادر الضغط التي يقيسها المقياس، وقد سجلت الدراسة وجود فروق بين المدرسين والمدرسات في مستوى الضغط الذي يشعرون به وفقا لمصادر الضغط، حيث توصلت الدراسة أن المدرسات لدَيهِنّ مستوى عال من الضغط على كل المصادر ما عدا مصدر التقدير الاجتماعي.

### 8.1.7.1. دراسة عبد الفتاح وعماد الزغلول (2001):

أ. **عنوان الدراسة:** مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية بمحافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين واكتشاف مصادر الضغوط النفسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 406 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين المعلمين الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديريات التربية بمحافظة الكرك.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحثان في هذه الدراسة استبيان تضمن تسعة أبعاد لمصادر الضغوط أعده الباحثان.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مديرية التربية بمحافظة الكرك يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وأن أكثر المصادر إثارة للضغوط هي تلك المرتبطة ببعد الدخل والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء التلاميذ والأنشطة اللامنهجية والمناخ المدرسي وعملية التدريس، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض الأبعاد تعزى لمتغير الجنس، وقد تمثلت هذه الأبعاد في الدخل، العلاقة بالمجتمع المحلي، وأولياء التلاميذ والطلاب؛ وقد توصلت الدراسة أيضا إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض الأبعاد تعزى للمؤهل العلمي، وقد تمثلت هذه الأبعاد في عملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء التلاميذ، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير سنوات الخبرة وكل من بعد الدخل وعملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء التلاميذ.

**9.1.7.1. دراسة ناصر الدين زبدي (2004):**

أ. **عنوان الدراسة:** دراسة سيكولوجية وصفية حول أسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه.

ب. **الهدف من الدراسة:** تمثلت أهداف هذه الدراسة في التعرف على العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرس الجزائري، ومعرفة انعكاسات القلق على حياته المهنية ومستوى توافقه مع البيئة التعليمية، واكتشاف أبعاد المظاهر السلوكية السوية وغير السوية عند المدرس، كما هدفت الدراسة إلى لفت انتباه المختصين في شؤون المدرسين بضرورة توفير الإمكانيات والوسائل التربوية الوقائية اللازمة لتجنيب المدرسين الوقوع في إصابات جسدية أو نفسية، والبحث عن أساليب تجنيب المدرس من التعرض لعصاب القلق، وتوفير الرعاية الطبية والكفالة النفسية للمدرس المصاب.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 750 مدرس ومدرسة من المراحل التعليمية الثلاثة، 296 من التعليم الثانوي و 201 من الطور الثالث من التعليم الأساسي و 257 من الطور الأول والثاني، موزعين على مجموعتين، المجموعة الأولى تتضمن 523 مدرسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية، والمجموعة الثانية تتضمن 231 مدرسا غير مصابا بأي مرض جسمي، وقد استخرجت العينات المدروسة بطريقة عشوائية من بين مدرسي 12 ولاية من ولايات الوطن.

ث. **أدوات الدراسة:** استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات المنهجية وهي الملاحظة، المقابلة، استبيان للكشف عن مستوى الصحة الجسمية والعوامل المهنية المؤثرة على سلوك المدرس، قائمة المظاهر السلوكية، مقياس سبلبيرجر للقلق (الحالة والسمة)، وقائمة ايزنك للشخصية الصورتان (أ) و(ب).

ج. **نتائج الدراسة:** من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هو أن ثلثي المدرسين تقريبا مصابون بأمراض مختلفة أي ما يعادل نسبة 63.80 %، وأن نسبة 69.10 % تعرضوا لهذه الأمراض مع مباشرة وممارسة مهنة التدريس؛ وقد تبين من النتائج المتوصل إليها أن نسبة 41.60 % من هذه

الأمراض ظهرت عند المدرسين في السنوات الثلاثة الأولى من بداية ممارسة التدريس، ثم تلتها الفترة الممتدة من 4 إلى 7 سنوات بنسبة 25 %، ثم الفترة الممتدة من 12 سنة فما فوق بنسبة 22.40 % وأخيرا الفترة الممتدة من 8 إلى 11سنة بنسبة 10.80 %؛ كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر الأمراض انتشارا بين المعلمين والتي قد تكون لها علاقة بممارسة مهنة التدريس هي: أمراض الجهاز الحسي في المرتبة الأولى بنسبة 63.09 %، أمراض الجهاز الدوري بنسبة 43.97 %، أمراض الجهاز الهضمي بنسبة 43.21 %، أمراض الجهاز التنفسي بنسبة 39.77 %، أمراض الجهاز النفسي (القلق، الاكتئاب) بنسبة 26.57 %، وأمراض الجهاز الهرموني والغدد بنسبة 12.04%. وقد بينت الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل المهنية التي تؤثر على الحالة النفسية للمدرسين وتسبب لهم ضغطا يؤثر على معنوياتهم، وقد صنف الباحث هذه العوامل في أربعة عوامل هي:

- ظروف العمل التربوي: اكتظاظ الأقسام، عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس، الحجم الساعي المعمول به غير مناسب، الأجر لا يعادل الجهد المبذول.
- الإدارة التربوية وتعليماتها: النظم التعليمية واللوائح غير معمولة لصالح المدرسين، عدم اهتمام الإدارة بمقترحات المدرسين، التفتيش لا يتم بشكل موضوعي وتربوي.
- علاقة المدرس بمهنته: رغبة المدرس في ترك مهنة التدريس بسبب ظروف العمل الضاغطة وتدني مكانته الاجتماعية.
- الاتصال بعقول غير ناضجة.

### 10.1.7.1. دراسة عبد محمد عساف وهدى خالد عساف (2004):

أ. **عنوان الدراسة:** ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ضغوط مهنة التدريس وأسبابها لدى معلمي ومعلمات مدينة نابلس بفلسطين، وتحديد مصادر وأسباب هذه الضغوط.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 121 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من خلال قائمة بأسماء المدارس التي بها صفوف للذكور وصفوف للإناث والصفوف المختلطة، وتم اختيار العينة على حسب سجل المعلمين.

ث. **أداوت الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة في مقياس للضغوط المهنية لدى المعلمين والمعلمات وقد تكونت الأداة من قسمين، القسم الأول اشتمل على معلومات عامة وديموغرافية، أما القسم الثاني تكون من فقرات تدور حول ضغوط مهنة التدريس التي يتعرض لها المعلمون.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن 65.44 % من المعلمين والمعلمات يعانون من ضغوط مهنة التدريس بسبب مجموعة من العوامل المرتبطة بظروف العمل المدرسي والمتمثلة في العلاقة التي تربط المدير بالمعلمين، تدني الرواتب، طبيعة العلاقة مع المشرف التربوي، وظروف المدرسة، كما بينت الدراسة أن 26.44 % من المعلمين والمعلمات يعانون من ضغط نفسي مرتفع جدا، و 33.06 % يعانون من ضغط نفسي مرتفع،كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المعلمين وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات.

### 11.1.7.1. دراسة انطونيو وآخرون (2006) Antoniou et all :

أ. **عنوان الدراسة:** المصادر المحددة للضغوط المهنية والاحتراق الذاتي الذي يتعرض له مدرسو المدارس الأساسية والعليا.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تمييز المصادر المحددة للضغوط المهنية والاحتراق الذاتي الذي يتعرض له مدرسو المدارس الأساسية والعليا اليونانية، بالتركيز بشكل خاص على الاختلافات في الجنس والعمر.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 493 مدرس من المدارس الأساسية والعليا في اليونان.

ث. **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن أكثر المصادر المسببة للضغوط المهنية لدى المدرسين هي مشاكل التفاعل مع الطلاب، نقص الاهتمام، معالجة الطلاب بالسلوك الصعب، كما بينت الدراسة أن المعلمات يواجهن مستويات أعلى من الضغوط المهنية والاحتراق الذاتي فيما يتعلق بالتفاعل مع الطلاب والزملاء، حجم العمل، تقدم الطلاب، والاستنزاف العاطفي، وكشفت الدراسة أن المعلمون الأصغر سنا يواجهون مستويات أعلى من الاحتراق الذاتي بشكل محدد فيما يتعلق بالاستنزاف العاطفي، هدوء البال تجاه المهنة، بينما المعلمون الأكبر سنا يواجهون مستويات أعلى من الضغوط فيما يتعلق بالدعم الذي يتلقونه من الحكومة.

( أحمد مسلم، 2007).

### 12.1.7.1. دراسة عبد العظيم المصدر وباسم علي أبو كويك (2007):

أ. **عنوان الدراسة:** ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة بفلسطين .

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس وأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات قطاع غزة .

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 220 معلم من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة تم اختيارهم بطريقة عشوائية شملت 114 معلمًا و106 معلمة.

ث. **أدوات الدراسة:** استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس ضغوط مهنة التدريس من إعداد الباحثان ناصر الكحلوت وعماد الكحلوت ( 2006)، ومقياس الصحة النفسية للشباب من إعداد حامد زهران وفيوليت إبراهيم (1991).

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على الدرجة الكلية لضغوط مهنة التدريس ، وقد كانت هذه الفروق لصالح المعلمين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للصحة النفسية ، وقد كانت هذه الفروق لصالح المعلمين، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لضغوط مهنة التدريس والصحة النفسية بأبعادها ودرجتها الكلية لدى أفراد العينة.

### 13.1.7.1. دراسة باهي سلامي (2008):

**أ. عنوان الدراسة:** مصادر الاضطرابات المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي.

**ب. الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية لدى مدرسي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، واكتشاف الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم، والتعرف على علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بمصادر الضغوط المهنية.

**ت. عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 816 مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المراحل التعليمية الثلاث، 349 مدرس من التعليم الابتدائي، و 248 مدرس من التعليم المتوسط و 219 مدرس من التعليم الثانوي موزعين على أربع ولايات جزائرية هي الأغواط، غرداية، الجلفة والمدية.

ث. **أدوات الدراسة:** استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مصادر الضغوط المهنية، ومقياس الاضطرابات السيكوسوماتية وهذان المقياسان من إعداد الباحث.

ج. **نتائج الدراسة:** من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مستوى عال من الضغط لدى مدرسي المراحل الثلاثة، وتعد ضغوط الأعباء المهنية من أكثر المصادر المسببة للضغط لدى المدرسين، ثم تليها ضغوط المكانة الاجتماعية والاقتصادية، وأخيرا ضغوط السياسة التعليمية، وقد بينت نتائج الدراسة أن المدرسين أكثر شعورا بالضغط المهني من المدرسات، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المدرسي في درجة شعورهم بالضغط تعزى إلى عامل الخبرة حيث تبين أن المدرسين الذين تتراوح مدة خبرتهم بين 10 و20 سنة أكثر شعورا بالضغط، ثم تليها فئة المدرسين الذين تزيد مدة خبرتهم عن 20 سنة، وأخيرا فئة المدرسين الذين تقل مدة خبرتهم عن 10 سنوات؛ كما وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن 37 % من المدرسين يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية، وتأتي اضطرابات الجهاز العضلي في المرتبة الأولى ثم اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الثانية، ثم تليها بقية الأجهزة وهي، الجهاز الدوراني، الجهاز النفسي، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز الغدي والتناسلي، اضطرابات الجلد، وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين هذه الاضطرابات ومصادر الضغوط التي يعاني منها المدرسين.

**14.1.7.1. دراسة مسعودي رضا (2010):**

أ. **عنوان الدراسة:** مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين، دراسة مقارنة بين المعلمين في الجزائر ودبي.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مستويات ظهور مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين في المدرسة الجزائرية بأترابهم بإمارة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفة أثر الضغوط التي يتعرض لها المعلمون في البلدين على صحتهم النفسية.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 97 معلمًا، 51 معلمة من إمارة دبي و 46 معلم ومعلمة من الجزائر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجموعة من المدارس الابتدائية بإمارة دبي بالإمارات العربية المتحدة، ومدينة الوادي بالجزائر.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة استبانة أعدها الباحث تضمنت ثلاث أبعاد رئيسية هي الاستجابات المحددة، العلامات والأعراض العامة، الاضطرابات الناجمة عن الضغوط.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين معلمي الجزائر ومعلمي دبي في الاستجابات الجسدية، والاستجابات النفسية، والاستجابات السلوكية، وقدكانت هذه الفروق لصالح

معلمي إمارة دبي، كما دلّت نتائج الدراسة على وجود فروق في الدرجة الكلية لمحور الاستجابات والدرجة الكلية لقائمة أعراض الضغط النفسي، والدرجة الكلية لقائمة أعراض الضغط الجسدية، والنفسية والسلوكية، وكانت هذه الفروق لصالح معلمي إمارة دبي؛ كما وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين معلمي دبي ومعلمي الجزائر في أعراض الضغط الجسدية والنفسية والسلوكية، ولا في الدرجة الكلية لمحور الاضطرابات الناجمة عن الضغوط النفسية ومكوناته الثلاثة ( النفسية، الجسدية، السلوكية).

### 16.1.7.1. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض مختلف الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية لدى المدرسين، إتضح أن مهنة التدريس أو التعليم تعتبر من أكثر المهن التي يعاني شاغليها من الضغوط النفسية، فقد توصلت كل الدراسات التي تم ذكرها إلى أن المدرسين يعانون من الضغوط الناجمة عن ممارستهم لمهنة التدريس، مع وجود اختلاف في مستوى الضغوط تبعا للخصائص الشخصية ( السن، الجنس، الحالة العائلية) والمهنية (المستوى التعليمي، الخبرة المهنية) للمدرسين.

كما إتفقت أغلب الدراسات على أن أكثر المصادر المسببة للضغوط المهنية لدى المدرسين هي: ظروف العمل التربوي (اكتظاظ الأقسام، العبء المهني والتطور المهني، عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة للتدريس، الحجم الساعي المعمول، الأجر )؛ ظروف العمل الفزيقية، علاقة المعلم بالطالب، علاقة المدرس بالإدارة؛ النظم واللاوائح الإدارية، علاقة المدرس بمهنته، علاقة المدرس بالمجتمع المحلي، وعلاقة المدرس بالزملاء.

وقد توصلت أغلب الدراسات التي تم التطرق اليها إلى وجود علاقة بين الضغوط التي يتعرض لها المدرسين وظهور بعض الاعراض والإظطرابات السيكوسوماتية.

### 2.7.1. الدراسات التي تناولت موضوع التغيير التربوي:

على الرغم من وجود العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التغيير بشكل عام، الاّ أن الدراسات التي إهتمت بالتغيير التربوي بشكل خاص جد نادرة، وهذا طبعا في حدود ما تم الإطلاع عليه من قبل الباحثة، أما بالنسبة لموضوع الدراسة الحالي فلم يتم العثور على أية دراسة تناولت التغيير التربوي كمصدر للضغط النفسي، لذلك تم الإعتماد على الدراسات التي تناولت التغيير التربوي في المؤسسات التربوية من أجل تكوين نظرة على اتجاهات المدرسين نحوى التغيير، وكذا التعرف على الصعوبات التي يواجهها المدرسين نتيجة عملية التغيير.

#### 1.2.7.1. دراسة سشيرتز Schertzer 2001:

أ. **عنوان الدراسة:** اتجاهات المعلمين نحوى التغيير في استراتجيات التعليم.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تفحص اتجاهات المعلمين نحوى التغيير في استراتجيات التعليم، وكذا التعرف على دور المعلمين في التحول والتغيير، وتأثير التغيير في استراتجيات التعليم.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 40 معلما ثانويا و 38 معلما أساسيا يدرسون في مدرسة ساوث ويستون اوتتارو بميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية.

ث. **أدوات الدراسة:** استعمل الباحث في هذه الدراسة المقابلة المكتملة الموجهة وقد شملت أسئلة المقابلة أربع محاور هي، أنواع التغيير في استراتجيات التدريس، دور المعلمين في التحول والتغيير، تأثير التغيير في استراتجيات التعليم، وشعور المعلمين فيما يخص التغيير في استراتجيات التعليم.

ج. **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة بأن اتجاهات المعلمين الذين يشعرون بأن لهم دورا عاليا في التغيير كانت ايجابية، وبالمقابل فإن المعلمين الذين يشعرون بأن دورهم ضعيف وغير مهم في التغيير كانت اتجاهاتهم سلبية نحوى التغيير، كما أن أغلب المعلمين لديهم الرغبة في المشاركة في التغيير بحيث يصبحون مشاركين في مبادرة التغيير لكي يتمكنوا من تحمل المسؤولية في تطبيق وتقويم استراتجيات التدريس الجديدة، وكذا حتى تكون لديهم اتجاهات ايجابية نحوى التغيير.

**2.2.7.1. دراسة أغلال بوكرمة فاطمة الزهراء (2006):**

أ. **عنوان الدراسة:** الإصلاح التربوي في الجزائر.

ب. **الهدف من الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصور معلمي مادة العلوم الطبيعية للمستويات الثلاثة ( الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) لمفهوم الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم الطبيعية والتي تم إقرارها ضمن المنهجية الجديدة للتدريس التي جاءت بها التغييرات والإصلاحات التي مست المنظومة التعليمية.

ت. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 300 معلم ومعلمة لمادة العلوم الطبيعية، أي 100 معلم ومعلمة بالنسبة لكل مستوى تعليمي، تتراوح خدمتهم المهنية ما بين 12 و30 سنة.

ث. **أدوات الدراسة:** استعملت الباحثة في هذه الدراسة المقابلة المفتوحة، وقد شملت أسئلة المقابلة سؤالين رئيسيين هما: ما هي أهمية تعليم مادة العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية؟، ما هي كفاءات العلوم المنهجية التي أنت مطالب بإكسابها للمتعلم؟.

ج. **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم الطبيعية للمستويات التعليمية الثلاثة يفتقرون إلى التصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية التي حددت على مستوى المناهج الجديدة، ويعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم الذين هم مطالبين بإكسابها للمتعلم، فقد بينت النتائج أن 36 % من المعلمين لديهم فهم سيئ أو تصور تناوبي أي يخلطون بين عناصر الكفاءة المعرفية والكفاءة المنهجية، و26 % لديهم فهم جزئي مع بعض الخلط في الصياغة بين المعرفي والمنهجي و 27.66 % لا يفهمون شيئا خاصا بالكفاءة المعرفية، و 7.33 % فقط لديهم فهم جزئي للكفاءة المعرفية وبدون أخطاء؛ أما بالنسبة لكفاءات العلوم المنهجية فقد بينت النتائج أن 33 % من المعلمين لا يفهمون شيئا خاصا بالكفاءة المنهجية، و 31.66 % لديهم فهم سيئ أو تصور تناوبي أي يخلطون بين عناصر الكفاءة المعرفية والكفاءة المنهجية، و 18.33 % لديهم فهم جزئي مع بعض الخلط في الصياغة بين المعرفي والمنهجي، و8.66 % فقط لديهم فهم جزئي للكفاءة المنهجية وبدون أخطاء.

يتضح من خلال الدراسة الأولى أن معظم المدرسين لديهم الرغبة في إشراكهم في عملية التغيير لأن ذلك يساعدهم على تقبل التغيير وفهمه فها جيدا، ويمكنهم ذلك من تحمل مسؤولية تطبيق المناهج وطرق التدريس الجديدة؛ أما بالنسبة للدراسة الثانية فيتضح أن أغلب المدرسين تنقصهم المعلومات الكافية لتطبيق المناهج التي جاءت بها التغييرات والاصلاحات التي أدخلت على المنظومة التعليمية في الجزائر.

# الفصــل الثاني

# الضغط النفسي

# الفصل الثاني

# الضغـط النـفسي

## 1.2. تمهيد:

من الحقائق التي استقرت في حياتنا المعاصرة أنه من النادر أن يعصم الفرد نفسه مهما أوتي من قوة من تأثير التعرض للضغوط، لكون الضغوط أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصرة، التي تتسم بالتغييرات السريعة في كل الميادين والمجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، ومما لا ريب فيه أن هذه التغييرات المتسارعة التي تطرأ على الفرد تجعله يقع تحت وطأة الضغوط، وهذا ما جعل العلماء والباحثين يولون اهتماما شديدا لموضوع الضغوط لما له من تأثير كبير على الأفراد في مختلف مناحي الحياة.

ومن أجل الوصول إلى تكوين مفهوم شامل وواضح عن الضغوط النفسية، سوف نحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل الجوانب المرتبطة بموضوع الضغوط النفسية، وهذا من خلال استعراض مختلف الاتجاهات التي تناولت مفهوم الضغوط، وأهم النظريات والنماذج المفسرة له، مع تحديد أهم المصادر المسببة للضغوط والآثار السلبية الناجمة عنها، وكذا تحديد أهم طرق قياس الضغوط، وأخيرا استعراض بعض طرق وأساليب إدارة الضغوط النفسية.

## 2.2. مفهوم الضغط:

على الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط النفسي من جانب المهتمين بالصحة النفسية والبدنية، إلا أن عبارة أو مفهوم الضغط أو الضغوط لا تعني الشيء نفسه لهم جميعا، وهذا لصعوبة إيجاد تعريف محدد لمفهوم الضغط باعتباره تكوين فرضي وليس شيئا ملموسا واضح المعالم من السهل قياسه (عسكر، 2000)، وعلى هذا الأساس تعددت وكثرت المفاهيم المتعلقة بالضغط النفسي، ولكن على الرغم من تعدد مفاهيم الضغط النفسي وانطلاق كل منها على أساس محدد وواضح، فإن معظمها يندرج ضمن ثلاث اتجاهات رئيسية هي: التعريف على أساس المثيرات والمسببات المحدثة للضغط، التعريف على أساس طريقة الاستجابة الصادرة بإزاء المثير، والتعريف على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة ، وما يتوسطهما من عمليات داخلية (أبو حميدان والعزاوي،

2001)، حيث استخدم الاتجاه الأول كلمة الضغط في إشارة إلى الأحداث والظروف بوصفها مثيرات، أما الاتجاه الثاني استخدم كلمة الضغط ليشير إلى الاستجابة نحو الأحداث والظروف التي يواجهها الفرد في حياته (الضواغط)، والاتجاه الثالث يرى أن الضغط هو نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، وأن الضغط يحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة قدرة الفرد على التعامل معها (حسين وحسين، 2006)، وسيتم فيما يلي تفصيل وشرح هذه الاتجاهات الثلاثة:

### 1.2.2. تعريف الضغط على أساس المثير:

يرتكز تعريف الضغوط في هذا الاتجاه على أحداث الحياة والمثيرات البيئية الضاغطة، حيث يستخدم مفهوم الضغوط للإشارة إلى القوى الخارجية التي تسبب للفرد مشقة أو إجهاد، فالضغط هنا يشير إلى أي حدث يدركه الفرد على أنه يمثل تهديدا له (حسين وحسين ، 2006).

وينبثق تعريف الضغوط في هذا الاتجاه من المفاهيم السائدة في حقلي الفيزياء والهندسة، والتي تعرف الضغوط على أساس المثيرات الخارجية (Stimuli) حيث يشير مفهوم الضغط إلى القوة أو الشدة التي تمارس على الأجسام وتؤدي بذلك إلى تغيير شكلها أو تحطيمها ( Servant parquet, 1995)، ويستخدم مصطلح الضغط والإجهاد قياسا على أن للمعدن قدرة معينة في احتمال الأحمال الواقعة عليه، و أنه كلما زادت تلك الأحمال تخرجه عن نطاق حد المرونة، ويؤدي الإجهاد إلى التشوه في المعدن ، وذلك بسبب الضغط وحينما تقل يعود المعدن إلى حالته الأصلية، وقياسا على ذلك القانون فإن الضغوط الواقعة على الفرد تمثل الأحمال، فكلما تضاعفت واشتدت وخرجت عن نطاق احتمالها أدت إلى التشوهات النفسية ( مسعودي، 2010)؛ فمصطلح الضغوط هنا يشير إلى المتطلبات أو العراقيل والمعيقات المحيطية التي لا يقوى الفرد عن مواجهتها، أو إلى القوى الخارجية التي تسبب تشويها ماديا في هيكل الجسم أو تعطيلا لوظائفه، وبذلك يصبح الضغط مرادفا للمثير أو المحرك، فالضغوط هي المثيرات النفسية والفسيولوجية التي تضغط على الفرد وتجعل من الصعب عليه التكيف مع المواقف، وتحول دون أداءه لعمله بفاعلية (مسعودي، 2003).

ويمكن القول أن الضغوط هي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية على درجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيّفية للكائن الحي إلى حده الأقصى والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق، أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض (Rees, 1976).

كما يمكن تعريف الضغوط وفقا لهذا التوجه بأنها المثيرات الضارة في البيئة المحيطة والتي قد تكون نفسية أو مادية أو اجتماعية مؤقتة أو دائمة ، أو هي المثيرات والمتطلبات الخارجية للحياة أو النزعات والأفكار الداخلية التي تطلب منا التكيف (مسعودي، 2010).

ويعتبر الضغط عند كل من هولمز وراهي ( Holmes & Rahi (1967 أنه كافة المتغيرات المرتبطة بأحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سواء كانت ايجابية أو سلبية، والتي من شأنها أن تشكل ضغطا على الفرد، حيث أشار هذان الباحثان إلى أن أحداث الحياة لها تأثيرات على الأفراد، وعلى هذا الأساس قاما بتحديد أحداث الحياة الضاغطة، وانطلاقا من هذه الأحداث قام ا بإعداد مقياس أسماه ب "مقياس تقدير التوافق الاجتماعي" ، حيث يحتوي المقياس على 43 حدث يمثل مواقف عائلية وشخصية ومهنية لها أبعاد اقتصادية واجتماعية، ويوجد وزن محدد لكل حادثة، وتتراوح الأوزان ما بين 11 و 100، وقد خصصت الدرجات العالية للأحداث الأكثر خطورة في حياة الفرد مثل وفاة الزوج والطلاق ، في حين أن الدرجات المنخفضة قد تم تخصيصها للأحداث الأقل ضغطا مثل تغيير العادات الغذائية ومخالفة الأنظمة ، وأظهر المقياس أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في أحداث الحياة الضاغطة يتعرضون للإصابة بالأمراض، وذلك بالمقارنة بالأفراد ذوي الدرجات المخفضة على المقياس (حسين وحسين، 2006).

ويؤكد هولمز وراهي إلى أن تراكم أحداث الحياة يؤدي إلى اضطراب الصحة النفسية والبدنية للإنسان، وقد بينت الدراسات أن تراكم ما يعادل 150 وحدة من الضغوط خلال اثني عشر شهرا لدى الفرد، يجعلنا نتنبأ بأنه سيتعرض لمرض ما خلال الفترة القادمة من حياته ، وذلك كالأنفلونزا أو التهاب المفاصل..الخ، وإذا زادت درجة الفرد على 300 وحدة ضغط فإن احتمالات إصابته بمرض سيتضاعف، حيث ربط راهي بين ارتفاع درجة الفرد على مقياس تحليل الضغوط وارتفاع الحساسية للنوبات القلبية وبعض الأمراض الأخرى، كما أوضح تولفن أن هناك ارتباط بين زيادة الدرجة على هذا المقياس واحتمال التعرض للكسور (لوكيا وبن وروال، 2006؛ إبراهيم عبد الستار، 1998).

ويعرف سارفينو (Sarafino (1990 الضغط وفقا لهذا التوجه بأنه منبه بيئي وقد يكون حدثا واحدا أو مجموعة من الظروف يدركها الفرد على أنها مهددة أو مؤذية ينتج عنها مشاعر التوتر وتدعى هذه بالضواغط (Sarafino, 1990 ).

والضغط عند فليتشر وباين يوازي العوامل الضاغطة التي تسبب توتراً ذا طبيعة ف سيولوجية ونفسية قد يقصر مداها أو يطول، كما قد تنشأ داخل الشخص أو في المحيط الخارجي، وبهذا يكون الضغط هو الضاغط في الوقت ذاته، وعليه فضغوط العمل ما هي إلا عوائق للسلوك الإنساني، فهي تفرض على الفرد أن يكون متجها بحواسه وطاقته النفسية والعقلية إلى مصادر الضغوط من أجل التكيف معها، مما يجعل من الصعب عليه أن يؤدي عمله بانتباه عالي، كما أن الضغوط تخلق نوعا من المضايقة والإحباط مما يؤثر سلبا على الحالة المزاجية والدافعية للعمل وعليه ينخفض مستوى الأداء (مسعودي، 2003).

نلاحظ من خلال ما سبق ذكره أن أصحاب هذا الاتجاه يم يلون إلى قصر مصادر ضغوط البيئة ومسبباتها على المثيرات والأحداث المختلفة الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد، دون الأخذ بالاعتبار القوى الذاتية للفرد أو ردود أفعاله التي يبديها تجاه هذه المثيرات التي ينتج عنها مجموعة من التغيرات النفسية والجسمية.

### 2.2.2. تعريف الضغط على أساس الاستجابة:

ينظر أصحاب هذا التناول إلى الضغوط على أنها استجابة لأحداث مهددة تأتي من البيئة، ولهذا فهي تمثل ردود الفعل التي تصدر عن الفرد إزاء الحدث، ويعرف الضغط على حسب هذا الاتجاه على أنه متغير تابع، بمعنى أن الضغوط هي استجابة للحدث، وهذه الاستجابة قد تعمل مرة أخرى كمثير يؤدي إلى ظهور المزيد من الاستجابات، وهذه الاستجابات متعددة الأوجه حيث تتضمن تغيّرات في الوظائف المعرفية والانفعالية والفسيولوجية للجسم، وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الضغط وفقا لهذا الاتجاه يرتكز على الحالة الداخلية للكائن العضوي حيث يعرف الضغط على أنه ردود الفعل الانفعالية والفسيولوجية التي تنجم عن التعرض للأحداث، (حسين وحسين، 2006).

وقد استندت وجهة نظر هذا الاتجاه على النتائج التي توصل إليها كانون Cannon 1932، على اعتبار أنه من أوائل الباحثين الذين استخدموا عبارة الضغط وعرفه برد فعل الجسم في حالة الطوارئ Emergency Response، وأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة، كما أنه ربما قد يكون أول باحث قام بدراسة تأثير هذا المفهوم على الإنسان، بعد أن كانت دراسة الضغوط مقتصرة على حقل الفيزياء والهندسة باعتبارها عوامل طبيعية (مسعودي، 2003). ولقد كشفت الأبحاث التي قام بها كانون على أن الاستجابات الانفعالية كالخوف تسبب تغيراً في الوظائف الفسيولوجية للكائن الحي ويرجع هذا إلى التغيرات التي تحدث في إفراز الهرمونات والتي تهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة، وقد قادته هذه

الدراسة لاكتشاف آلية في جسم الإنسان تساهم في احتفاظه بحالة من الاتزان الحيوي Homeostasis، أي القدرة على مواجهة التغيّرات التي تواجهه، والرجوع لحالة التوازن العضوي والكيميائي بانتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغيرات، ومن ثم فإن أي مطلب خارجي بإمكانه أن يخل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه، وهذا ما اعتبره كانون ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما قد يؤدي إلى مشكلات عضوية إذا أَخلّ بدرجة عالية بالتوازن الطبيعي للجسم (عسكر، 2000)، إذ من الممكن تحمل الضغوط عندما تكون خفيفة أو معتدلة، غير أنه عندما تدوم لفترة طويلة أو تكون آثارها قاسية، فإنها تقود إلى اضطراب النظام البيولوجي للفرد، كما اكتشف كانون أن الاستجابة للضغط تنتج عن تنشيط الجهاز العصبي المستقل، وتعتبر استجابة فسيولوجية تهيئ الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة وتمكنه من الاحتفاظ باتزانه الحيوي والتكيف أثناء التعرض للشدائد أو الضغوط (ستورا، 1997).

ويعتبر هانز سيلي Hans Selye من أشهر الباحثين الذين عرفوا الضغط على أساس الاستجابة ويعتبر الأب المؤسس لبحوث الضغوط، حيث يعد أول من استخدم مصطلح الضغط في المجال البيولوجي ليشير به إلى "حالة من التمزق والبلى Wear and tear داخل الجسد" وليشير أيضا إلى مجموعة التغيّرات الغير محددة لأي مطلب أو حدث خارجي والمسببة للضرر، ومن ثم فهو أول من وضع هذا المفهوم حيز التطبيق عام 1946 من خلال الدراسات المعملية التي قام بها والتي على أساسها صاغ مفهومه الخاص للضغوط، وقد عرف سيلي الضغوط بأنها الاستجابة الفسيولوجية التي ترتبط بعملية التكيف، فالجسم يبذل مجهودا لكي يتكيف مع الظروف الخارجية والداخلية محدثا نمطا من الاستجابات غير النوعية التي تحدث حالة من السرور أو الألم وهو الاستجابة غير المحددة التي يستجيب بها الجسد لأي مطلب يفرض عليه (Selye, 1980) .

كما عرف سميثر (1992) Smither الضغط بأنه استجابة فسيولوجية أو سيكولوجية لمتطلبات موضوعة على الفرد، سواء كانت في المواقف المسرّة أو غير المسرّة (Smither, 1992 )، ومن بين الباحثين أيضا الذين عرفوا الضغط على أنه استجابة، ستيرز وبلاك Steers & Black (1994) حيث عرفا الضغوط على أنها رد فعل بدني وانفعالي تجاه المواقف التهديدية في البيئة، وهذا التعريف يشير إلى أنه كلما كان هناك نقص في قدرات وإمكانات الأفراد للتوافق مع متطلبات بيئتهم، فإنهم يشعرون بالضغط ويكونون غير قادرين على الاستجابة مع المثيرات البيئية (حسين وحسين، 2006).

وانطلاقا من هذه التعاريف فإنه يستدل على وجود الضغوط من خلال استجابة الفرد لها أو من خلال ردود الفعل الانفعالية والفسيولوجية التي تنجم عن التعرض لأحداث ضاغطة، وعليه تستخدم أنماط الاستجابة كمقاييس إجرائية للضغوط، ويمكن الاسترشاد بها في قياس الخلل الوظيفي أو الأمراض التي يتعرض لها الفرد نتيجة لما وقع عليه من ضغوط، ومن ثم فالقياسات النفسية وفق هذا الاتجاه تميل إلى التركيز على قياس الخلل أو عدم التكيف باستخدام استقصاءات الأعراض النفسية؛ أما من الناحية البيولوجية فإن البحوث المعاصرة تنزع إلى اعتبار الوظائف المحورية للجهاز العصبي كوسيط بين الوظائف الجسمانية والوظائف النفسية في حالات الضغوط ، (مسعودي، 2010).

من خلال استعراض وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه نلاحظ أن تفسيرهم للضغوط بني على الأسس الفسيولوجية بحيث كان تركيزهم بشكل أكبر على الجوانب الفسيولوجية للاستجابة دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب المعرفية والنفسية.

### 3.2.2. تعريف الضغوط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة:

عُرِّف الضغط النفسي حسب هذا الاتجاه على أنه نتاج تفاعل بين المثير والاستجابة، فالضغط هنا ليس بمثيرات بيئية ولا استجابة للحدث، وإنما هو علاقة تفاعل بين الشخص والبيئة، والضغط يحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية مصادر الفرد وإمكاناته للمواجهة، وعلى هذا الأساس فإن الضغط النفسي يكون نتيجة لحدوث اضطراب في العلاقة بين الشخص والبيئة، فالشخص عندما يدرك الموقف في البيئة بوصفه تهديدا أو تحديا له ثم يقيم مصادره وإمكاناته من حيث هي غير كافية لإدارة الموقف الضاغط هنا يحدث الضغط، فالحدث الضاغط ليس هاما، ولكن إدراك الفرد له هو الذي يكشف عن كيفية التعامل معه (حسين وحسين، 2006). ويوصف هذا الاتجاه بالتوفيقي بحكم تناوله الكلي لمفهوم الضغط، حيث يركز على التفاعلات الحاصلة بين الظروف المحيطية الموضوعية والتي يدركها الفرد كعوامل معيقة لنشاطه النفسي والعضوي، وما يترتب عن ذلك من أعراض مرضية، مع مراعاة العوامل الوسيطة التي تتوسط علاقات التفاعل القائمة بين الموقف الضاغط وآثاره، والمتمثلة في نمط الشخصية، واستراتيجيات المقاومة المتبناة، والعوامل الفردية كالجنس والسن.. .الخ (بن طاهر بشير، 1998؛ مسعودي، 2010).

ومن أبرز الباحثين الذين عرفوا الضغط على أنه تفاعل بين المثير والاستجابة لازوراس وفولكمان ( 1984) Lazaurs & folkman، حيث عرّفا الضغط بأنه علاقة خاصة بين الفرد والبيئة والتي يقدرها الفرد على أنها شاقة

ومرهقة أو أنها تفوق مصادره للتعامل معها وتعرض صحته للخطر، أما كوكس ( Cox (1980 فيرى أن الضغط ينشأ نتيجة أي صراع بين المطالب الملقاة على الفرد وقدرته على التعامل معها، حيث يفكر الفرد في المطلب ويفكر في قدراته وأن اختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في ظهور الضغط، وأن هذا الضغط ينتج من تفاعل الفرد مع بيئته سواء كانت هذه البيئة داخلية أو خارجية، ويبرز عندما يكون هناك تعارض بين حاجات الفرد وقدرته على تلبية هذه الحاجات، ويظهر على شكل استجابات متنوعة تهدف إلى خفض مستوى الضغوط وتنقسم إلى نوعين من الاستجابات، استجابات فسيولوجية والتي تهدف إلى تسهيل مواجهة الحدث الضاغط وتوصف بأنها ميسّرات المواجهة، واستجابات نفسية تهدف إلى تحديد طرق المواجهة وتحتوي هذه الأخيرة على الاستجابات المعرفية والسلوكية والتي توصف بأنها آليات المواجهة (Cox, 1980)، وفي نفس الاتجاه يرى تايلور أن الضغط النفسي هو عملية تقويم للأحداث إذا كانت مؤذية ومهددة أو مثيرة للتحدي، وتكون الاستجابة لهذه الأحداث على نمط تغيرات انفعالية، سلوكية، فسيولوجية ومعرفية (سلامي، 2008)؛ كما يعرف هوسن ونيفل (Husen & Neville (1994 الضغوط بأنها علاقة خاصة بين الشخص والبيئة، والتي يتم تقيمها من خلال الشخص بأنها ترهق وتفوق مصادره وتخاطر برفاهيته وصحته النفسية، (حسين وحسين، 2006).

وفي نفس السياق يشير هيلرجل وأخرون (Hellrigle et al (2001 إلى الضغوط على أنها نتيجة أو استجابة عامة تصدر عن الفرد للتوافق مع حدث أو موقف يضع مطالب بيئية أو نفسية خاصة عليه، وعندما يشعر أن مطالب الموقف تفوق قدرته على الاستجابة لها يكون الإحساس بالضغط، وبهذا فإن الضغوط تشمل تفاعل الفرد مع البيئة، (حسين وحسين، 2006).

إن هذا الاتجاه يرى أن الا ستجابة للضغط لا تتوقف فقط على الاستجابة العضوية، وإنما كذلك على الاستجابة المعرفية، والاستجابة للضغط ترتبط كذلك بالفكرة التي يكونها الفرد عن المكان الذي يشغله، وعن توقعاته الخاصة بمتطلبات المحيط، وكذا إمكانياته تحقيق ما هو منتظر منه، وعليه فالضغط لا يتوقف على الموقف الخارجي، بقدر ما يتوقف على الاستجابة المعرفية، وطبيعة التفاسير والمعاني التي يضفيها الفرد على هذا الموقف (بن طاهر بشير، 1998).

من خلال هذا التناول لمفهوم الضغط النفسي وفقا لهذا الاتجاه، يمكن القول أن الضغوط النفسية عملية تفاعلية وديناميكية مستمرة بين مثيرات الضغط الموجودة في البيئة من ناحية وبين الفرد من ناحية أخرى ، وهذا من

خلال استجابته المعرفية وطبيعة التفسير الذي يقدمه للموقف الضاغط، ومن ثم فإن هذا الاتجاه جمع بين الاتجاهين السابقين في تعريف الضغوط النفسية.

## 3.2. النماذج والنظريات المفسرة للضغط:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي فُسِّرت على أسس متعددة ( بدنية بيولوجية، عقلية معرفية، سيكولوجية واجتماعية)، كما تعد من الظواهر الإنسانية التي فُسِّرت وفقا لاتجاهات مختلفة تبنى فيها كل اتجاه أساسا ومبدءا معينا في تفسيره لهذه الظاهرة، وقدمت في مجالها الكثير من القواعد والمبادئ النظرية التي بينت طبيعتها وديناميكيتها والآثار والنتائج التي تنتج عنها، وعلى هذا الأساس تعددت واختلفت النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية، ومن أهم النظريات والنماذج التي حاولت تفسير الضغوط نذكر ما يلي:

### 1.3.2. نموذج هانز سيلي Hans Selye :

يعتبر هانز سيلي Hans Selye الرائد أو الأب الروحي لموضوع الضغوط، ولقد جاء اكتشافه للضغط عن طريق الصدفة أثناء إجراءه لبحوثه على الهرمونات الجنسية في العشرينيات، حيث لاحظ بعد حقن فيران تجاربه بأنسجة غددية غير معقمة حدوث ردود فعل غير واضحة منها التضخم في الغدة الادرنالية Adrenal Glend، تضاءل وضمور في بعض الحالات للغدة التيموسية Thymus Glend، وظهور قرحة في الجهاز الهضمي؛ وفي تجارب لاحقة في الثلاثينيات وجد أن هذه الأعراض تظهر مع مصادر ضغط أخرى مثل الحرارة، البرودة، الجروح، العدوى، التعرض لأشعة اكس، الحقن بالأنسولين وغيرها من المؤثرات (عسكر، 2000)، وانطلاقا من هذه الأعراض توصل سيلي في سنة 1936 إلى أن هناك استجابة متسلسلة للضغوط من الممكن التنبؤ بها أسم اها مجموعة الأعراض الحيوية للضغط Biological stress Syndrome، أو جملة الأعراض التكيّفية العامة Genral Adaptaion Syndrome والتي بشار إليها بالرمز GAS (هيجان، 1998)، ويصف سيلي جملة الأعراض التكيّفية العامة بأنها الاستجابات الفسيولوجية العامة وغير النوعية نحو الضواغط التي تهدد الوظائف الفسيولوجية للجسم، وأن التكيف غير الناجح مع الضواغط يؤدي إلى أمراض التكيف مثل التوتر الزائد والسرطان والأمراض النفسية والتهاب المفاصل (حسين وحسين، 2006)، ومصطلح الضواغط Stressor يشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي (فيزيقية، اجتماعية، نفسية)، والتي يكون لها القدرة على إنشاء حالة ضغط (الرشيدي، 1999)، وهو أي حادث يعمل بوصفه منبّها يفرض مطالب على الفرد أو المجموعة أو المنظمة، ويتسبب في إثارة السلوك وتحريكه، فالضواغط البسيطة ينتج عنها رد فعل الضغط المعتدل والضواغط الشديدة

ينتج عنها ردود أفعال زائدة (أحمد عبد الخالق، 1998)، أما مصطلح الضغط فيعبر عن الحادث ذاته أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط وهذان المصطلحان مشتقان من العلوم الفيزيائية ( الرشيدي، 1999).

وجملة الأعراض التكيّفية العامة هي ميكانيزم دفاعي ينشط في مواجهة أي حدث تهديدي في محاولة منه لخفض الاضطراب الفسيولوجي والنفسي وإعادة تحقيق الاتزان للكائن العضوي، إذ أن الفرد تكون لديه مصادر محددة ومتاحة للتكيف مع الموقف البيئي، فإذا استنفذت واستهلكت الطاقة الموجودة لديه في محاولة للتكيف مع البيئة عندئذ يصبح مريضا وربما يموت قبل أن يستطيع إعادة الاتزان (حسين وحسين، 2006)، وانطلاقا من هذا التعريف يمكن أن نستنتج أن هذا الميكانيزم الدفاعي يواجه أي مطلب مهما كان نوعه جسدياً كان أو نفسياً، إيجابيا أو سلبيا، بحيث يحدث استجابة فسيولوجية غير محددة ، أي أنها قد تحدث من قبل أي عضو من أعضاء الجسم حتى يستطيع الجسم التكيف مع المطلب المفروض عليه ، ويضيف سيلي بأن الضغط يمثل الجانب الآني لمركب "عدوان – استجابة" بينما العرض العام للتكيف هو مجموع التغيرات اللانوعية التي تحدث مع الزمن خلال التعرض لمنبه ضاغط (مسعودي، 2010)، ويمر بثلاث مراحل متعاقبة تمثل مراحل للدفاع ضد الضغط وهي:

أ. **مرحلة الإنذار أو التنبيه Alarm Phase**: وفي هذه المرحلة يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط وهي مرحلة تتسم بالسرعة تترجم استجابة الفرد للمثير وتنقسم إلى مرحلتين هما:

- **مرحلة الصدمة Shock Phase**: ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الانزعاج، وتبدأ هذه المرحلة بالانتباه لوجود حدث ضاغط وهذا الانتباه يولد تغيرات فسيولوجية نتيجة لاستثارة الجهاز العصبي، وتظهر تغيرات فسيولوجية للجسم نتيجة للتعرض للحدث الضاغط تتمثل في سرعة خفقان القلب ، ونقص في حيوية العضلات، وانخفاض في حرارة الجسم، وبازدياد ضغط الدم، ونقص الحموضة في المعدة، وانخفاض في عدد الكريات البيضاء، وارتفاع عابر في نسبة السكر في الدم، يصاحب ذلك استجابات انفعالية حادة، مثل: الغضب، الخوف، التوتر، والاهتياج.
- **المرحلة المضادة للصدمة Counter Shock-Phase**: وفي هذه المرحلة يتحول الجسم لمواجهة الحدث الضاغط، حيث يتلقى المخ إشارة بوجود إثارة من خارج الجسم فيرسل رسائل كيميائية إلى جميع أجهزة الجسم لإعلان حالة الطوارئ، فيرتفع ضغط الدم وتتسع حدقة العين ويحدث الشد العضلي ومن ثم يجهز الجسم نفسه لمواجهة التهديد الذي يواجهه، وذلك عن طريق إفراز الهرمونات من الغدد الصماء مما يترتب عن ذلك سرعة نبضات القلب وارتفاع ضغط الدم وهذا استعدادا لمواجهة الحدث الضاغط، وينتج

عن ذالك تغيرات في الجسم مثل انخفاض السكر في الدم بسبب إفراغ الأدرينالين من لب الكظر، مما يزيد من مقاومة الجسم، فإذا صار الضغط مخففا عاد الجسم إلى حالته الطبيعية، أما إذا استمر أو ازدادت شدته فإن العضوية تنتقل إلى المرحلة الموالية مرحلة المقاومة. وفي حال كان الضاغط من الشدة بدرجة كبيرة جدا فإن المقاومة تنهار، ويتعرض الفرد للأمراض إذ أن معظم أمراض الضغط مرتبطة بهذه المرحلة أو تحدث الوفاة. (حسين وحسين، 2006؛ مسعودي، 2010؛ محمد السيد، 2000).

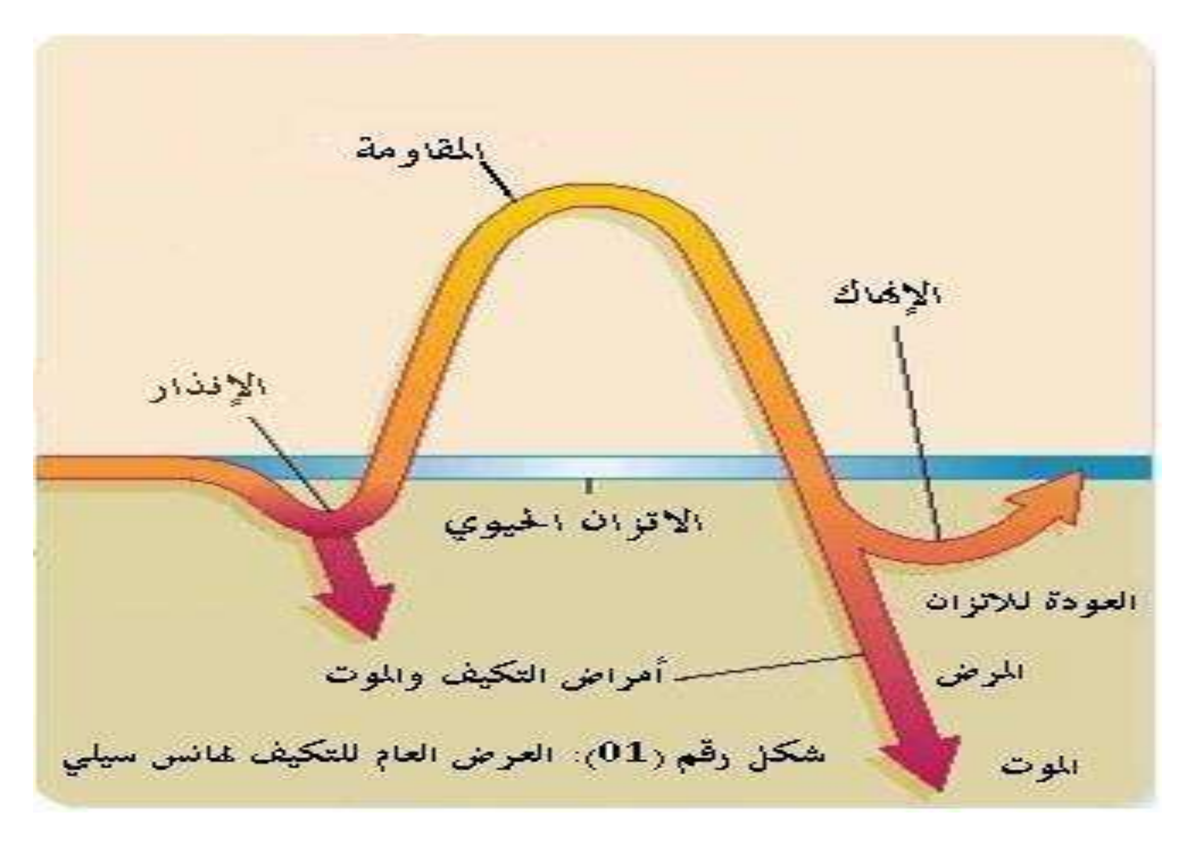
**ب. مرحلة المقاومة Resistance:**

وفي هذه المرحلة يستخدم الفرد مصادره إلى حد ما لمواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه حيث تختفي التغيرات التي حدثت في المرحلة السابقة ويتجه الجسم نحوى المقاومة، فيحاول الجسم التكيف مع المطالب الفسيولوجية التي تقع على كاهله، وذلك بتحريكه لمجموعة من أجهزة الدفاع ضد العامل الضاغط حيث يناط الدور الرئيسي للهيبوثلاموس والغدة النخامية، الشيء الذي يسمح بازدياد حجم الغدة الكظرية و تنامي نشاطها، (لوكيا وبن زروال، 2006) ونكوص سريع في الغدة الصعترية وسائر الأعضاء اللمفاوية، وتزداد مقاومة المثيرات بفضل الهرمونات القشرية Glucocorticoïde (الكلورتيزول والكورتيزون) التي تؤثر على تمثيل السكر والبروتين وتمنع التفاعلات الالتهابية والحساسية، وإذا نجحت المقاومة فإن الجسم يعود لحالته الطبيعية وعندئذ يشعر الفرد بأنه قد تغلب على الضغط، لكن إذا استمر تعرض الفرد للضغط لمدة طويلة فإن طاقة الجسم على التكيف تصبح منهكة ومجهدة ومن ثم تفشل المقاومة ويدخل الفرد في المرحلة الثالثة (ستورا، 1997).

**ج. مرحلة الإنهاك:**

هذه المرحلة تكون نتيجة لاستمرار تأثير الحوادث الضاغطة حيث تزداد المقاومة ضدها بفعل الهرمونات القشرية حتى يستنفذ الجسم طاقته اللازمة للتكيف (لوكيا، بن زروال، 2006)، وتبدأ العمليات الجسمية في الانهيار ويؤدي استمرار الاستجابات الدفاعية إلى ما أسماه سيلي بأمراض التكيف مثل الأمراض السيكوسوماتية والإجهاد الذي يليه الاحتراق، وإذا استمر الضغط دون مواجهة فإن ذلك قد يؤدي إلى الوفاة مثله مثل الكثير من الأمراض (حسين وحسين، 2006)، فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن استمرار زيادته يؤدي إلى المساهمة في إتلاف الكبد والقلب وقد يؤدي إلى الوفاة (عسكر، 2000).

من خلال هذا العرض لنموذج سيلي نلاحظ أنه ركز بشكل كبير على الجانب الفسيولوجي فقط وأهمل الجانب المعرفي في تفسيره للضغط بالإضافة إلى إهماله للآثار النفسية الناجمة عن الضغط.




**الشكل رقم (1.2)**: العرض العام للتكيف لهانس سيلي، (مسعودي، 2010).

**2.3.2. نموذج أحداث الحياة الضاغطة لهولمز وراهي Critical Life Events Theory :**

جاء هذا النموذج كرد فعل لاهتمام سيلي المتزايد بالتغيرات الفسيولوجية بوصفها مصدرا للضغط، حيث يؤكد هذا النموذج على أن أحداث الحياة و التغيرات البيئية الخارجية سواء كانت ايجابية أو سلبية من شأنها أن تشكل ضغوطا على الفرد، حيث أكد كل من هولمز و راهي ( 1967) Holmes & Rahe أن أحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سواء أكانت ايجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطا على الفرد ، ويفترض هذا النموذج أن استجابة الضغط تحدث عندما يمر الفرد بموقف يتطلب منه استجابة تَكيُفية أو سلوك مواجهة، وأحداث الحياة تختلف تأثيراتها من حيث قدرتها على حدوث الضغط، ومن أجل قياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد قام كل من هولمز وراهي بإعداد مقياس تقدير إعادة التوافق الاجتماعي، ويتكون هذا المقياس من 43 حدثا ضاغطا (بعضها ايجابي والأخر سلبي) يعكس درجة الضغط التي يسببها كل حدث للفرد، ويتم تقييم هذا المقياس على أساس أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس هم الذين يتعرضون للإصابة بالأمراض مقارنة بالأفراد ذوي الدرجات المنخفضة فيه، وأن تكدس وتراكم أحداث الحياة الضاغطة (أي

الضواغط البيئية) يحدث المشقة والضيق للفرد، وترتبط أحداث الحياة الضاغطة التي تكون مهددة وغير مرغوبة اجتماعيا ولا يمكن التحكم والتنبؤ بها بالمشقة النفسية، وكذلك ترتبط بالاكتئاب ، والقلق ، وظهور بعض الاضطرابات الذهنية مثل البارانويا والشيزوفرينيا، وقد تؤدي هذه الأحداث أيضا إلى المنغصات اليومية وبالتالي إلى الأعراض والاضطرابات النفسية (Holmes & Rahe, 1967).

وينطوي هذا النموذج على أمرين أساسيين، وهما أن الضواغط يمكن تصورها على أنها أحداث الحياة الرئيسية، وأن التكيف للتغيّر يكون مسئولا عن استجابة الضغط، وأن هناك خصائص عدة للأحداث الضاغطة الرئيسية والتي تبدو مسئولة عن العلاقة بين هذه الأحداث وظهور الأعراض النفسية، وتتمثل هذه الخصائص بوجه خاص في عدم المرغوبية الاجتماعية ودرجة التهديد ومقدار الضبط والقابلية للتنبؤ بها وشدة هذه الأحداث الضاغطة، وأحداث الحياة الضاغطة التي تكون مهددة وغير مرغوبة ولا يمكن التحكم فيها تربط بالمشقة النفسية ( الثابت، 2009).

وفي السبعينيات أجريت دراسات لتقيم هذا النموذج النظري للضغط استخدم بعضها نسخا من مقياس تقدير إعادة التوافق الاجتماعي، وقد أيدت النتائج التي تم التوصل إليها النموذج ودعمته، غير أن تقييم هذه الدراسات أشار إلى مشكلات في قياس وتفسير أحداث الحياة (بشرى إسماعيل، 2004).

### 3.3.2. نموذج التقدير المعرفي للضغط ( لازاروس Lazarus 1970 ):

لقد انصب اهتمام لازاروس في تفسيره للضغوط على عملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي ودور العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد، فعندما يواجه الفرد بموقف ويتم تقييمه على أنه ضار ومهدد ويمثل تحديا لتوافقه هنا ينشأ الضغط، (حسين وحسين، 2006)، ويؤكد لازروس أن إدراك الفرد لأهمية الأحداث الضارة التي يواجهها، ومدى التحدي الذي تمثله له هذه الأحداث وإدراكه لقدرته على التكيف معها يؤثران على مدى استجابته للضغوط ، وعلى هذا الأساس صاغ لازروس نموذجا لتفسير الضغوط وذالك في إطار العلاقة بين الفرد والبيئة والتقييم المعرفي، حيث أشار لازروس إلى العلاقة التبادلية المستمرة والمتغيّرة بين الفرد والمحيط، حيث تقام علاقة دائرية بين العامل الضاغط والمعاش الانفعالي الذي يسببه، والتحليل المعرفي لهذه العلاقة يبدأ بتعريف خصائص العامل الضاغط، ثم البحث عن الحل الفعال، وعن طريق الحلول المتوصل إليها يتم تنشيط مجموعة ردود الأفعال، وعليه فالعامل الضاغط لا يحمل إلا التقدير والقيمة التي يمنحهما له الفرد، كما أن طريقة الفرد في مواجهة العامل الضاغط تتغير حيث يعيد تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط ومن ثم يطور أو

يغير أساليب مواجهته للحدث الضاغط، وعلى هذا الأساس فإن التقدير المعرفي الذي يمنحه الفرد للموقف أو الحدث الضاغط يلعب دورا هاما في تحديد نوع وطريقة الاستجابة وأساليب المواجهة للحدث الضاغط (مسعودي، 2003؛ حسين وحسين ، 2006 ؛ المصدر وأبو كويك، 2007).

ولقد توصل كل من لازروس وفولكمان ( Lazarus & Folkman (1984 إلى أن تفسير الحدث الضاغط يرتكز على عمليتين أساسيتين هما عملية التقدير (التقييم) الأولي Primary appraisal والتقدير (التقييم) الثانوي Secondary appraisal، بمعنى أن الاستجابة للضغط تحدث فقط عندما يقوّم الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد، أي يحاول الفرد تقييم الموقف معرفياً بصورة أولية لتحديد معنى الموقف ودلالته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة ، ففي هذه المرحلة يتم تقييم جميع المنبهات على أنها ضارة أو مفيدة أو لا تشكل أية خطورة، ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، وأخيرا القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط وعلى أساس هاتين العمليتين ارتكزت نظرية التقدير المعرفي للازاروس، (الثابت، 2009).

أ. **عملية التقدير(التقييم) الأولي:**

هي عملية تقييم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له وهي عملية آلية سريعة يقيم ويحدد من خلالها الفرد مدى خطورة الموقف ودرجة التحدي التي قد يشكلها له هذا الموقف، فمن خلال هذه العملية يتم تفسير الحدث على أنه إيجابي أو ضاغط وقد يكون التقييم الأولي للموقف سلبيا وضاغطا ويسبب تهديدا وتحديا يتجاوز إمكانات الفرد ومصادر المواجهة لديه، وعادة ما يصاحب التقدير السلبي انفعالات سلبية كالضغط والخوف والاستياء والقلق، وقد يكون التقييم الأولي يشكل تحديا إيجابيا وغالبا ما يصاحب تقديرات التحدي انفعالات سارة كالاستثارة والتحفز والتطلع، وتتأثر عملية التقييم الأولي بعاملين هما:

- **العوامل الشخصية:** وهي عبارة عن جملة من المعتقدات والمفاهيم التي يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم الخارجي، مثل المعتقدات الدينية، والاجتماعية، والبديهيات العلمية، وكذلك المفاهيم التي يحملها الفرد عن ذاته من حيث إدراكه لقدراته وإمكاناته ومدى فعاليته في مواجهة مختلف أحداث الحياة خاصة الضاغطة منها، وكلما كانت المعتقدات التي يحملها الفرد إيجابية، وكان الموقف الذي تم إدراكه يساعد في توافق الفرد وتحقيق أهدافه وتقديره لذاته كلما كان أقل عرضة للضغوط، أما إذا كان عكس ذلك فإنه يكون أكثر

عرضة للضغوط، وقد ينجم عن التقييم الأولي السلبي الذي يمنحه الفرد للموقف اضطرابات نفسية كالاكتئاب والقلق (هيجان، 1998؛ حسين وحسين، 2006).

- **العوامل الموقفية:** وتشمل طبيعة الموقف الضاغط ودرجة الضرر أو التهديد الذي قد يسببه للفرد، ومدى تكرار الحادث واحتمالات حدوثه مجددا، ودرجة استيعاب الموقف والنتائج المتوقعة من الحادث، وأساليب المواجهة الآنية المتوفرة لدى الفرد. (محمد السيد، 2000 ).

**ب- عملية التقدير(التقييم) الثانوي:**

هي عملية تقييم الفرد لما يمتلكه من مصادر للتعامل مع الحدث الضاغط، أي دراسة خيارات المواجهة الفعالة التي تكون متاحة للفرد للتعامل مع الحدث الضاغط، ويتأثر التقييم الثانوي بقدرات وإمكانات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والمادية، والتي تتناسب مع متطلبات الوضعية أو الموقف الضاغط، وتتمثل الإمكانيات والموارد البدنية في صحة الفرد وقدرته على التحمل، أما الموارد الاجتماعية فتشمل شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، وحجم المساندة المقدمة له، سواءً كانت مساعدة مادية أو عاطفية أو تواصلية أو أيديولوجية، أما الإمكانات النفسية فتشمل معتقدات الفرد التي يمكن الاستناد إليها في الإبقاء على الأمل، ومهارات حل المشكلات، وتقدير الذات، والروح المعنوية، وتشير الإمكانيات المادية إلى الأشياء الملموسة كالمال والأدوات والتجهيزات ولقد أكد لازروس (1966) بأنه كلما كانت درجة إدراك الفرد لذاته بأنه قادر على التحكم في الموقف عالية، كانت درجة تعرضه للضغوط قليلة والعكس صحيح (مسعودي، 2010، محمد السيد، 2000).

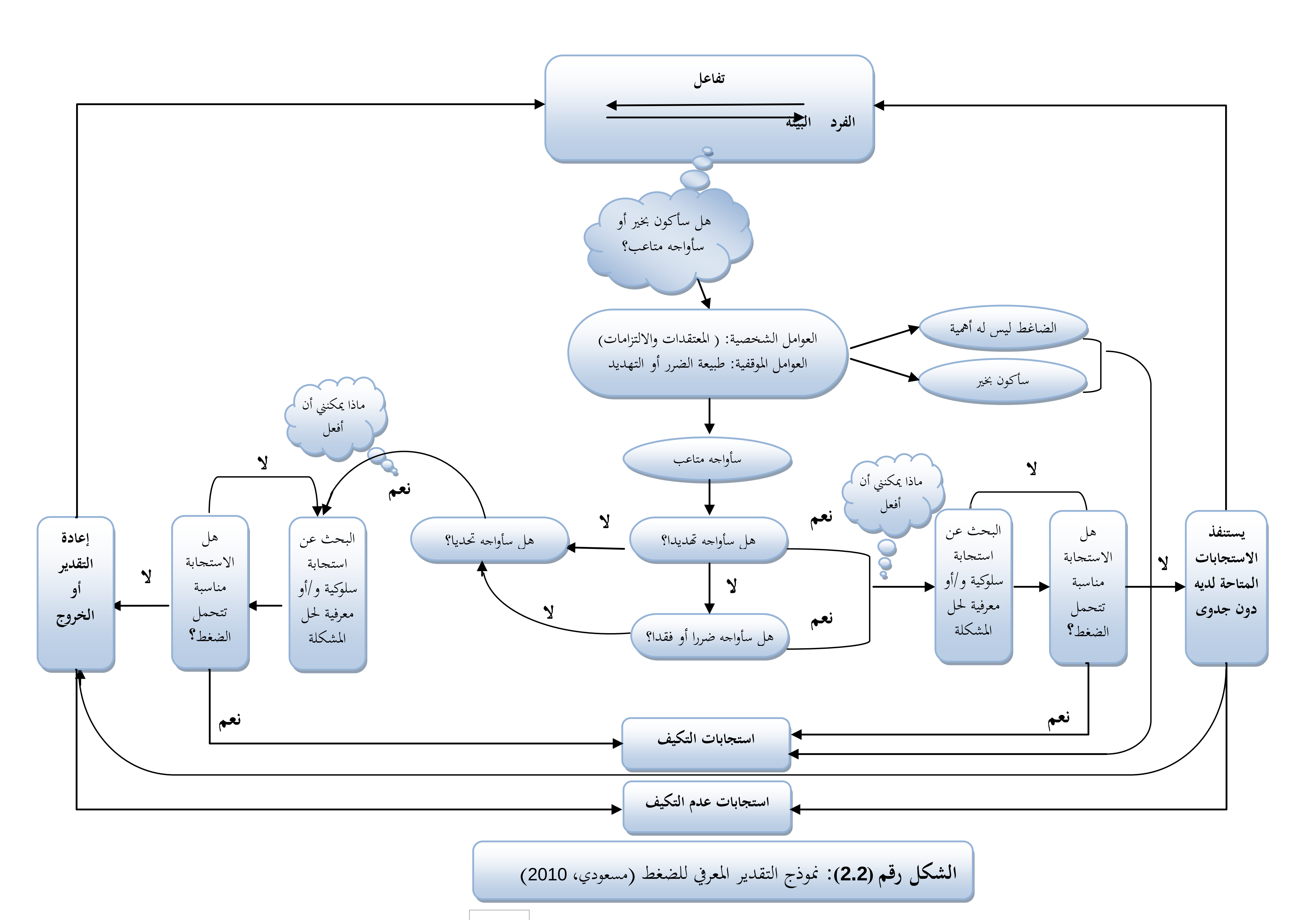
ولقد أضاف لازروس إلى هاتين العمليتين (التقييم الأولي والتقييم الثانوي) عملية ثالثة وهي عملية إعادة التقييم، وهي العملية التي من خلالها يعيد الفرد تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط، حيث يطور من أساليب مواجهته له أو يغير هذه الأساليب طبقا لإدراكه لمدى فعالية هذه الأساليب أو نتيجة لحصوله على معلومات جديدة، وعملية إعادة التقييم التي يقوم بها الفرد تكون على مرحلتين:

- المرحلة الأولى: تكون نتيجة لحصول الفرد على معلومات ومعارف جديدة تكون أكثر فعالية في مواجهة الموقف أو الحدث الضاغط.
- المرحلة الثانية: تكون نتيجة لإعادة الفرد تقييم الطرق والأساليب التي استعملها الفرد في مواجهة الحدث أو الموقف الضاغط، والتي على أساسها يحدث الفرد تغييرات في طرق وأساليب مواجهته.

ولقد أشار لازروس (1966) إلى أن كل هذه العمليات تتأثر بمجموعة من العوامل والمتمثلة في: طبيعة المنبه نفسه، خصائص الفرد الشخصية، الخبرة السابقة بالمنبه، ذكاء الفرد، المستوى الثقافي للفرد، تقويم الفرد لإمكاناته (الثابت، 2009).

وعلى هذا الأساس فإن عملية التقييم المعرفي التي تشمل كل العمليات التي تم التطرق إليها تمثل عاملا مهما في تحديد نوعية الاستجابة المعرفية والانفعالية التي يقوم بها الفرد نحو الضواغط فالأحداث الضاغطة تكون أكثر تهديدا اعتمادا على الفهم المعرفي والانفعالي للموقف، وهذا يعني أن استجابة الفرد نحوى الموقف الضاغط طبقا لهذا النموذج تعتمد على التقييم المعرفي للموقف (حسين وحسين، 2006).

ويمكن القول أن نموذج التقدير المعرفي جاء كرد فعل للاتجاهات والنظريات التي فسرت الضغط تفسيرا فسيولوجيا وأهملت الدور العقلي المعرفي، لأن تفسير الضغط على أساس ردود الفعل الفسيولوجية التي تصدر عن الكائن الحي أو طبيعة المثيرات المثيرات البيئية هي نظرة آلية لسلوك الإنسان.




**الشكل رقم (2.2):** نموذج التقدير المعرفي للضغط (مسعودي، 2010)

### 4.3.2. نموذج العجز المكتسب لسيلجمان ( 1975 ) Seligman:

يشير مفهوم العجز المكتسب إلى تكرار تعرض الفرد للضغوط وشعوره بعدم قدرته على التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها، وإذا تزامن هذا الشعور مع اعتقاد الفرد المتكرر بعدم قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة والتحكم فيها فقد يصبح الفرد يشعر بالعجز وعدم الاستحقاق، وهذا الشعور بالعجز يجعله يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمر بها والتي تشكل تهديدا بالنسبة إليه، وفي نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على مواجهتها مما يجعله يتوقع الفشل بشكل مستمر، ويدرك أن ما يتعرض له من فشل وعدم قدرته للمواجهة سوف يستمر، ومن ثم يشعر باليأس ويترتب عن ذالك الشعور بالسلبية والبلادة وانخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب.

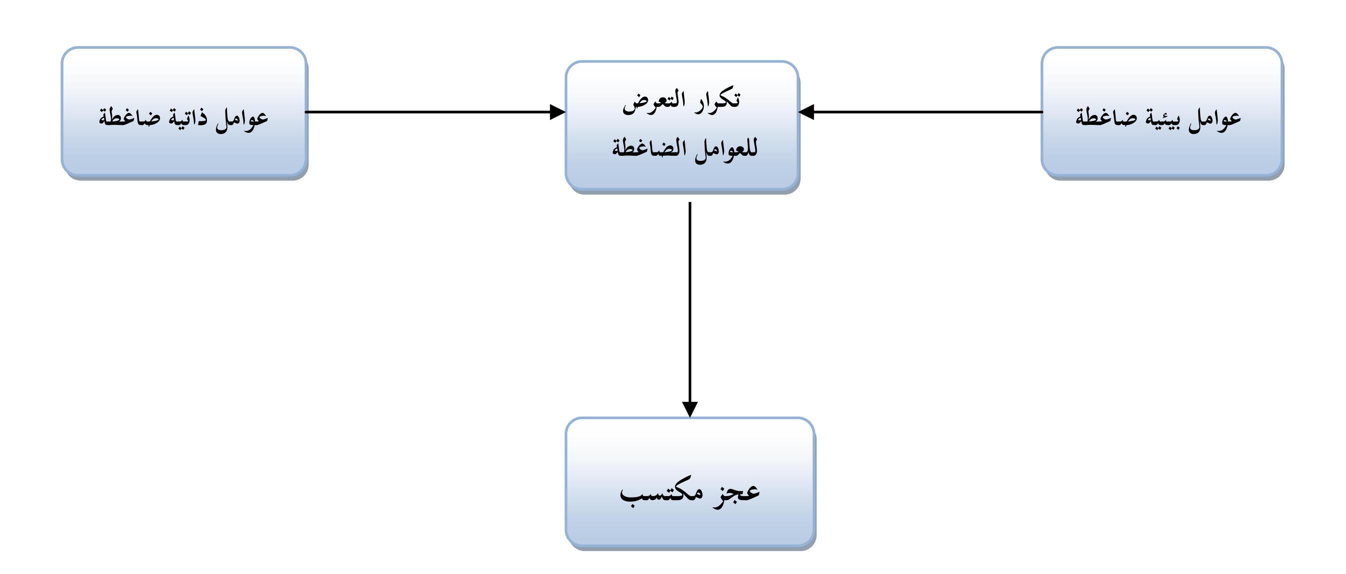
وقد استخدم سيلجمان مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب من خلال تجاربه في السبعينيات والتي على أساسها بنا نموذجه هذا، وتتحدد أسباب العجز المتعلم في نوعين من العوامل:

- **عوامل بيئية ضاغطة:** وتشمل مختلف الظروف التي تحيط بحياة الفرد، سواء في حياته الأسرية مثل الضغط الذي تسببه المسؤوليات تجاه الأبناء أو المهنية مثل ضغوط الأعباء المهنية أو الاجتماعية كالتقدير الاجتماعي والمكانة الاجتماعية ...الخ.
- **عوامل ذاتية:** تتعلق بالفرد ذاته وبخصائص شخصيته والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه تجاه الأحداث الضاغطة مثل تقدير الفرد لذاته، ونمط شخصيته، ومركز التحكم لديه، فمثلا الأحداث التي يكون فيها الفرد غير قادر على التحكم والسيطرة ترتبط بشكل دال بالمشقة والضيق النفسي مقارنة بالأحداث التي يكون فيها الفرد قادراً على التحكم والسيطرة عليها (الثابت، 2009).

وعلى هذا الأساس فإن حالة العجز المتعلم تشير إلى اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة والتحكم في الأحداث من حوله، وهذا الاعتقاد نابع من إدراكه أن الأحداث التي يمر بها تكون منفصلة عن محاولاته وما يقوم به من سلوك، ومن ثم فإن نموذج العجز المكتسب يركز على الطريقة التي يدرك ويفسر بها الأفراد الأحداث الضاغطة والمؤلمة في حياتهم، وأن استجابة الأفراد إزاء الأحداث الضاغطة والمؤلمة في حياتهم تعتمد على تفسيرهم لأسباب ومعنى ومغزى هذه الأحداث، فالأفراد الذين يفسرون الأحداث بطريقة يتعرضون لها قد يعزون ذلك إلى أسباب داخلية أو إلى أسباب خارجية أو قد يعزون ذلك إلى أسباب ثابتة أو إلى أسباب غير ثابتة (حسين وحسين، 2006).

كما ركز سيلجمان على أفكار الإنسان وقناعاته خاصة المتعلقة بتفسيراته للترابط بين الحدث والنتيجة، وتوصل مع زملائه إلى ما أسموه بنمط التفسير الشخصي، وأوجدوا طرائق متنوعة لقياسه بدقة عالية، وأصبح لهذا المفهوم أهمية كبيرة في فهم وتفسير وعلاج الاضطرابات النفسية ومنها الاكتئاب (بركات، 2004).

ومما يمكن أن نستنتجه من هذا النموذج هو أن الضغط النفسي يحدث نتيجة لتكرار العوامل الضاغط والتي يكون مصدرها العوامل البيئية الخارجية والعوامل الشخصية الذاتية، مما يولد لدى الفرد مشاعر العجز وعدم الكفاءة، بمعنى أن الفرد يتعلم العجز من خلال مروره بخبرات متكررة من الفشل وعدم السيطرة على الأحداث، وترافقه هذه المشاعر في الحاضر والمستقبل، مما يجعل الفرد عاجزا ومستسلما في المواقف الضاغطة التي تعترضه مستقبلا.




**الشكل رقم (3.2):** شكل توضيحي لنموذج العجز المكتسب.

### 5.3.2. نظرية سبيلبرجر (1979):

استمد سبيلبرجر نظريته في الضغط من نظريته في القلق، حيث تعتبر هذه الأخيرة مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، ولقد أقام سبيلبرجر نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة Anxiety State وقلق السمة Anxiety Trait (الرشيدي، 1999)، حيث يشير مفهوم قلق السمة إلى ذلك الاستعداد السلوكي المكتسب الذي يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية فتثير حالة القلق، ويتوقف مستوى إثارة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق (مستوى القلق كسمة) (الزغبي، 1997)، وقد ربط سبيلبرجر في نظريته للقلق بين قلق الحالة والضغط، حيث اعتبر أن قلق الحالة هي حالة انفعالية يشعر بها

الإنسان عندما يدرك تهديداً في الموقف، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول عادة هذه الحالة بزوال مصدر التهديد ، ويعتبر الضغط الناتج ضاغطاً مسببا لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلاً ، ويميل الشخص المرتفع في القابلية للقلق إلى إدراك خطر عظيم في علاقاته مع الآخرين ، التي تتضمن تهديدات لتقديره لذاته (Self Esteem) وهو يستجيب لتهديدات الذات هذه بارتفاع شديد في حالة القلق، أو في مستوى الدافع (الطهراوي، 2008).

ويهتم سبيلبرجر في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة، والفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح له بالهرب من الموقف الضاغط، وسبيلبرجر يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم القلق ولا يساوي بينهما، وذلك لأن الضغط النفسي وقلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق كرد انفعالي والمثيرات التي تستدعي هذه الضغوط فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من أشكال الضغط، وتبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجي ضاغط ( الرشيدي، 1999).

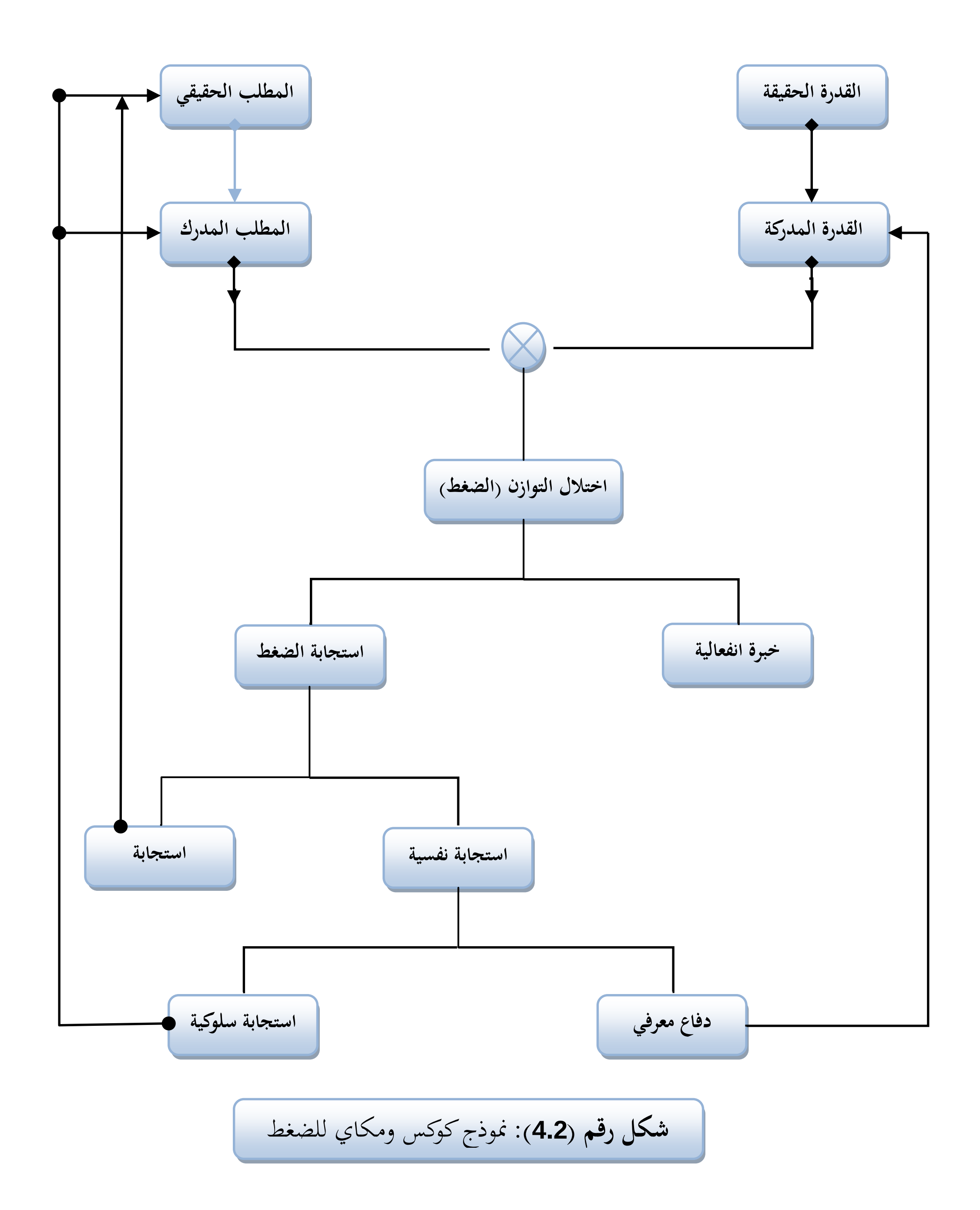
### 6.3.2. نموذج كوكس ومكاي:

ويعرف بنموذج كوكس ومكاي للتحويل بين الإنسان والبيئة، ويقترح واضعوه أنه يمكن وصف الضغط كجزء من منظومة معقدة وديناميـة من التحويلات (التعاملات Transactions) بين الشخص وبيئته، ويقدم هذا النموذج وصفا انتقائيا لمنظومة الضغط فهو يجمع بين النظر للضغط على أنه مثير، وتلك التي تنظر له على أنه استجابة، ولكنه مع ذلك يركز على الطبيعة الايكولوجية والتعاملية للظاهرة.

ويشتمل النموذج على خمسة مراحل بينهم علاقة تغذية راجعة، فالمنظومة الموصوفة منظومة دائرية أكثر من كونها منظومة خطية والمراحل الخمسة هي:

1. مصادر المطلب المرتبطة بالشخص التي تعتبر جزء من بيئته، وقد تكون المطالب داخلية (نفسية وفسيولوجية) أو خارجية، ويساهم عدم التوازن بين المطلب المدرك والمطلب الحقيقي دورا في حدوث الضغط.

2. إدراك الشخص للمطالب وقدرته على التعامل معها، ويحدث الضغط عندما يفقد الفرد توازنه وقدرته على التوفيق بين المطلب المدرك وإمكاناته وقدراته المدركة ، حيث يمثل ذلك الجانب المعرفي في هذه العلاقة.
3. مرحلة الاستجابة الفسيولوجية للضغط التي ينظر لها البعض على أنها نقطة نهاية (أصحاب نموذج الاستجابة)، غير أن كوكس ومكاي يرونها ضمن منظومة أكبر في أساليب التعامل المتاحة للفرد.
4. وتهتم هذه المرحلة بنتائج الاستجابة الخاصة بالتعامل والمواجهة.
5. مرحلة التغذية الراجعة ورغم أنها تحدث في كل المراحل الأخرى في المنظومة، فهي تس اهم في تشكيل النتيجة (المخرج) عند كل مرحلة من المراحل ، ومن أوضح الأمثلة للتغذية الراجعة أن الأشخاص الذين يصابون بحروق يتولد لديهم مستويات عالية من الجلوكوز في الدم كاستجابة لخبرة الضغط، ويؤدي استمرار هذه المستويات لفترة من الزمن إلى إتلاف الآلية المنظمة للسكر في الدم، ونتيجة لذلك فإن الشخص الذي يقع ضحية للحروق الشديدة يمكن أن يصبح مصابا ب داء السكرى ( مسعودي، 2010).




**شكل رقم (4.2)**: نموذج كوكس ومكاي للضغط

### 7.3.2. النموذج الإجرائي متعدد المراحل لبالمر ودريدن (1995) Palmer &Dryden:

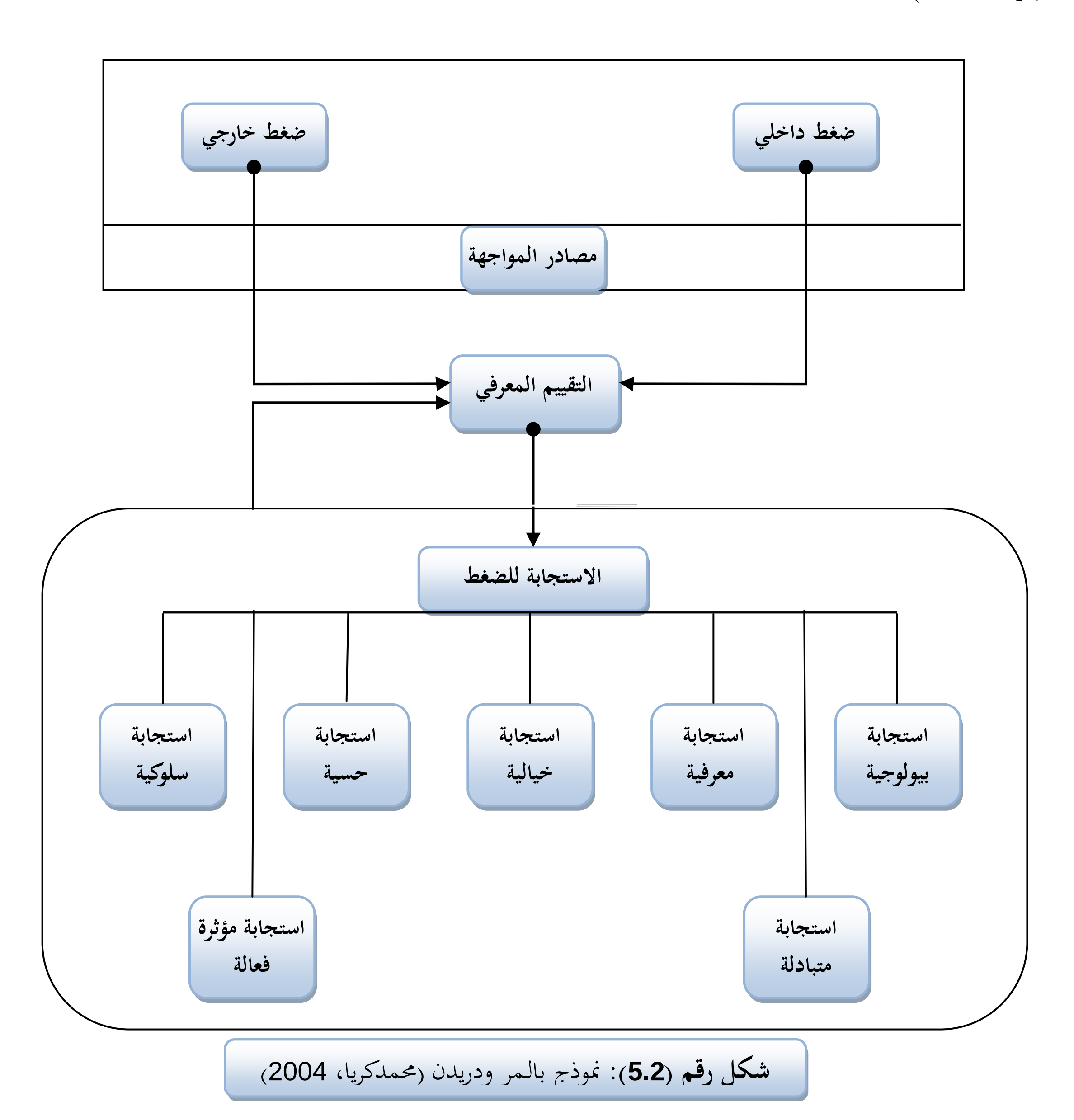
ويعرف بالنموذج الإجرائي Transactional Model، ويزودنا هذا النموذج بتفسير طبيعة الضغط، ويدرس العلاقة الداخلية المتبادلة بين العالم الداخلي والخارجي للأفراد، وقد قام بالمر ودريدن ( Palmer, Dryden (1995 بتعديل النماذج الإجرائية للضغط التي اقترحها كل من كوكس ( Cox (1978 وكوكس ومكاي (1981) & Cox Macky ونموذج لازروس (1970) Lazarus، ويمكن تلخيص هذا النموذج في خمسة مراحل هي:

- **المرحلة الأولى**: ينشأ الضغط من مصادر داخلية تمثل احتياجات ومطالب نفسية وفسيولوجية، أو خارجية مصدرها البيئة، يقوم الفرد بتحديدها.
- **المرحلة الثانية**: وتعكس هذه المرحلة إدراك الفرد للضغط أو المطلب عن طريق تقييمه له، وتدخل في عملية التقييم معتقدات الفرد، حيث يعمل التوازن في معتقدات الفرد على الحكم على الحدث بأنه ضاغط أو غير ضاغط، وكذلك تحديد مستوى الضغط وقدرته على التعامل معه، فإذا أدرك الفرد أنه يستطيع مواجهته فإنه يكون بذلك قد نجح، وإذا لم يستطع فإنه بذلك يتعرض للضغط.
- **المرحلة الثالثة**: وتحدث في هذه المرحلة التغييرات ، وتشمل التركيز على استجابة الضغط، وتتنوع الاستجابات التي يتعامل معها هذا النموذج إلى: استجابات سلوكية، وحسية، وخيالية، ومعرفية، وحيوية، ونفسية..الخ، وربما أيضا محاولات معرفية سلوكية لتغيير البيئة، مما يؤدي إلى خفض الضغط، ويقوم بتحديدها المعالج.
- **المرحلة الرابعة**: وهي متعلقة بمحاولة تطبيق استراتيجيات المواجهة، وتعتبر مدركات الفرد عن قدراته في تطبيق إستراتيجية المواجهة مهمة في هذه المرحلة، وإذا اعتبر الفرد نفسه أنه فاشل وأن تدخلاته غير مجدية، فإنه يكون بذلك قد مثل ضغطا إضافيا عليه.
- **المرحلة الخامسة**: تهتم بنظام التغذية الراجعة، فالتدخلات التي يقوم بها الفرد من الممكن أن تخفض الضغط الخارجي أو الداخلي، فإذا حدث ذلك فإن التوازن يعود إلى ما كان عليه، أما إذا كانت التدخلات غير فعالة فإن الفرد يخبر ضغطا مستمرا مع أكثر من موقف ضاغط، ومن ثم يؤدي ذلك إلى الاضطراب والموت. ويكون الاضطراب ناشئا عن اختلال في هرمونات الضغط (الأدرينالين والنور أدرينالين، وارتفاع نسبة الكولسترول).

يعتبر أصحاب هذا النموذج الحدث منبها مثيرا لاستجابة الضغط (سواء كان داخليا أو خارجيا)، ولكنه ليس بالضرورة المسبب الرئيسي لتطوره أو نشاطه، وذلك راجع لكيفية إدراك الفرد للحدث، ولموارده الشخصية في التعامل معه، فالفرد الذي يمتلك فاعلية ذات عالية تمكنه من إدارة أحداث الحياة، ومواجهة الضغوط من خلال تطبيق ما أكتسبه من خبرة في مواجهتها من مواقف مشابهة (وهبان علي، 2008؛ محمد زكريا، 2004).

وقدم أصحاب هذا النموذج برنامجا شاملا للمرشدين والمتدربين على إدارة الضغوط ليعلِّموا عملائهم كيف يقيِّمون ضغوطاتهم، وفي أي مرحلة يقفون على خريطة هذا النموذج ثم يحددون مستوى الضغط لديهم وكيف

يحسنون من مصادر المواجهة، ويعدلون من طرقهم في تقيمهم للمواقف الضاغطة (وهبان علي، 2008؛ محمد زكريا، 2004).




**شكل رقم (5.2)**: نموذج بالمر ودريدن (محمدكريا، 2004)

### 8.3.2. نظرية مفهوم الحاجة لهنري موراي:

يعتبر موراى أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في دراسة الضغوط حيث يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة (الرشيدي، 1999).

ويعرف موراي  الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص يعيق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراى بين نوعين من الضغوط هما:

أ. ضغط بيتا Beta Stress: وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

ب. ضغط ألفا Alpha Stress: وهي خصائص الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول  من الضغوط ( ضعط بيتا)، ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذ ه العمليةمفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم   ضغط ألفا (عثمان، 2001)، وقد قدم موراي قائمة للضغوط شملت العديد من العوامل الضاغطة نذكر منها:

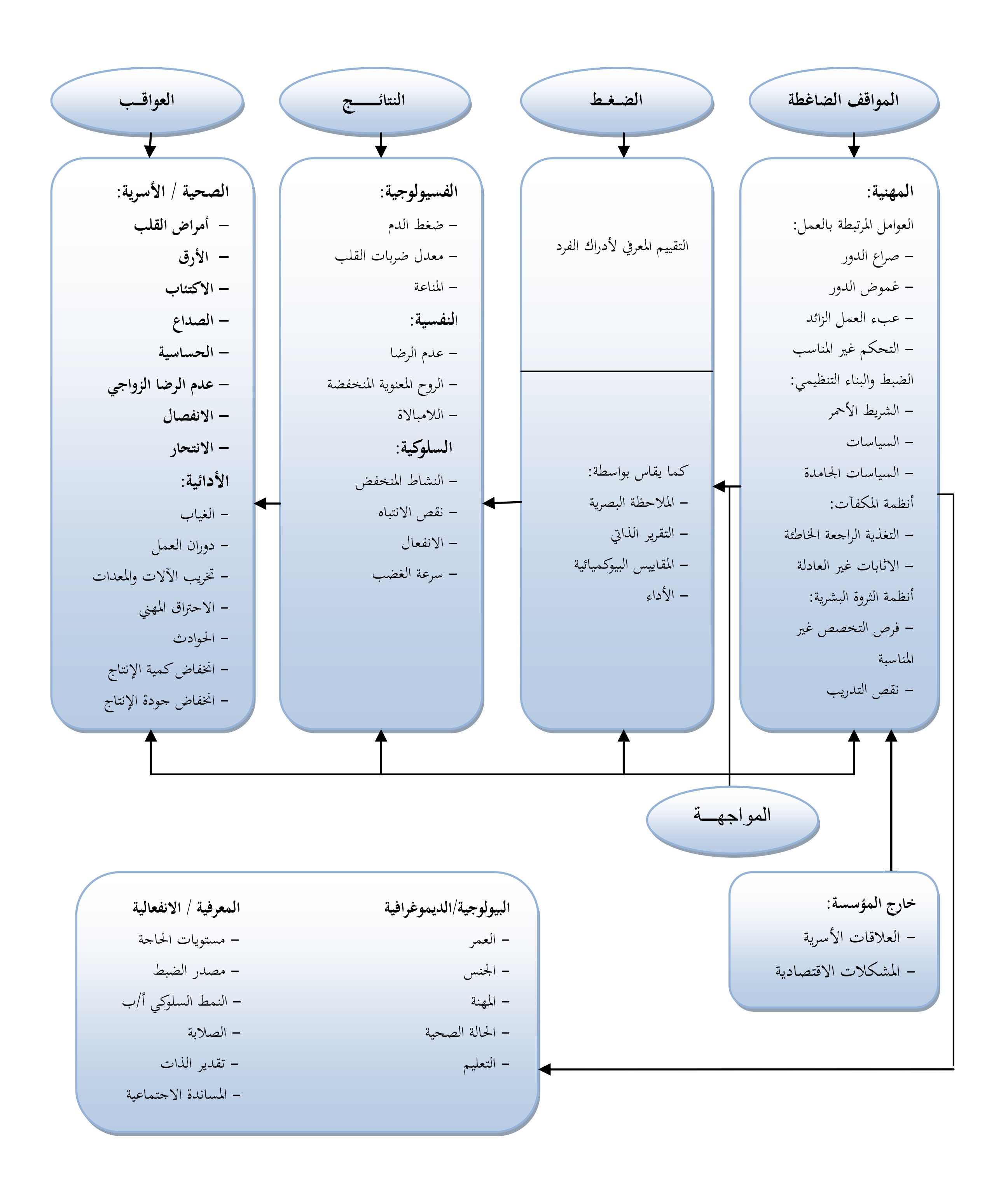
- ضغط النبذ وعدم الاهتمام والاحتقار.
- ضغط السيطرة أو القسر والمنع.
- ضغط الاحتجاز والموضوعات الكابحة.
- ضغط العدوان.
- ضغط النقص والضياع.
- ضغط الخصوم والأقران المتنافسين.
- ضغط العطف على الآخر والتسامح.
- ضغط الأخطار والكوارث.
- ضغط الانقياد.
- ضغط نقص التأييد الأسري.
- ضغط الانتماء.
- ضغط المدح والتقدير.
- ضغط الجنس.
- ضغط الصدمات.

(الرشيدي، 1999).

**9.3.2. نموذج ماتيسون وايفانسفيك Matteson & Ivancevich الموجه نحوى الإدارة:**

يفترض هذا النموذج أن الضغط جزء من نظام معقد ودينامي للتفاعل بين الفرد وبيئته المهنية وغير المهنية؛ وهذا النموذج دائري حيث ترتبط المواقف الضاغطة بالنتائج، ويؤكد هذا النموذج على أن الضغط ظاهرة إدراكية فردية، فالأفراد في المؤسسات يقذفون بوابل من المثيرات الحسية المعقدة والمتنوعة مثل: أوامر الرئيس، انتقال زميل لقسم أخر، تطبيق برنامج صحي أو أمني جديد، مذكرات المشرف المباشر...الخ، من المستحيل تجميع كل هذه المثيرات الحسية التي يتعرض لها العامل أثناء يوم العمل، فهو يهتم ببعض المثيرات ويخلع عليها معنى دون المثيرات الأخرى، وهذه العملية الفردية من التنظيم والتنسيق تسمى الإدراك الذي يلعب الدور الرئيسي في الإطار النظري للضغط، ويؤكد هذا النموذج على أن كلاّ من المواقف الضاغطة والضغوط والفروق الفردية والنتائج والعواقب يرتبط

كل منهما بالأخر بواسطة ميكانيزمات التغذية الراجعة، وهذا ما سيوضحه الشكل الأتي: ( بشرى إسماعيل، 2004).




**الشكل رقم (6.2):** نموذج ماتيسون وايفانسفيك، (بشرى اسماعيل، 2004).

### 10.3.2. نظرية حفظ المصادر لهوبفول Conservation of resources theory :

إن الفكرة أو الأساس الذي انطلق منه هوبفول لبناء نظريته هذه هو أن الإنسان دائما يسعى إلى الحصول على أكبر قدر من اللذة، وهذا من خلال سعيه المستمر لخلق عالم يزوده باللذة والنجاح، وفرص الحصول على التعزيز الايجابي، وحماية وتعظيم الذات، لذلك فإن هذه النظرية تقوم على افتراض أساسي هو أن الأفراد يكافحون من أجل حماية مواردهم، والحفاظ عليها وتنميتها، وأن ما يهددهم هو الفقدان الحقيقي أو المحتمل لهذه الموارد.

وعليه فإن الأفراد أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم يواجهون أحداث البيئة التي غالبا ما تستنزف أو تهدد مواردهم الشخصية، أو مكانتهم الاجتماعية، أو معتقداتهم الأساسية، ومن ثم فالضغوط النفسية هي رد فعل على البيئة التي يوجد فيها، حيث يرى هوبفول أن الضغط يحدث عند وجود واحدة من الحالات التالية:

- عندما يعاني الفرد من فقدان مصادر السعادة (المفيدة) التي يمتلكها في مواجهة الضغوط .
- عندما تكون هذه المصادر معرضة للتهديد (توقع فقدان المصادر أو الموارد).
- عندما لا يتم استثمار أو تفعيل هذه المصادر.

فكل من الفقدان الحقيقي أو المتوقع للموارد والمصادر أو النقص في تحصيل موارد ومصادر جديدة كافي لإحداث الضغوط، أما تنمية الموارد فتسبب الرفاهية أو الضغوط الإيجابية، فالأفراد أثناء مواجهة الضغوط يجاهدون للحفاظ على شبكة مواردهم أو لتقليل الخسائر، أما في حال عدم مواجهة الضغوط يسعى الأفراد لتنمية مواردهم من أجل تعويض إمكانية الخسائر المستقبلية، وهذه التنمية للموارد تجعلهم يشعرون بمشاعر ايجابية ، وقد صنف هوبفول المصادر إلى أربعة أصناف هي:

1. المصادر الموضوعية (الحسية): مثل المكانة الاجتماعية، الأشياء المادية، طبيعة الجسم، امتلاك منزل أو قصر أو أشياء نادرة.
2. المصادر الحالية: ويقصد بها ظروف الشخص مثل الحالة الاجتماعية، شريك الحياة، الأصدقاء، الأقدمية.
3. المصادر الشخصية: مثل المهارات، الضبط، القدرات، وغيرها من السمات الشخصية.
4. مصادر الطاقة: وهي تعتبر رموز وينظر إلى قيمتها فيما تضيفه من اكتساب موارد جديدة أو أنواع أخرى من الطاقات، ويقصد بالطاقات المال، الوقت، المعلومات (مسعودي، 2010؛ الثابت، 2009).

ويرى هوبفل أن الفقدان يعتبر محور النظرية الشاملة للضغوط و أن أي استعراض لأي عدد من الأحداث الضاغطة يظهر أن أغلب الأحداث تتعلق بالفقدان أو أحداث فقدان، كما توصل هوبفول إلى مجموعة من الفرضيات أو(المبادئ) التي تركزت عليها نظرية صيانة أو حفظ المصادر وهي:

- أن فقدان المصادر يعتبر السبب الرئيسي للضغط بسبب تعرض الفرد لمحنة.
- تقوم المصادر على حماية وحفظ المصادر الأخرى ، فمثلاً تقدير الذات هو مصدر مهم وقد يكون مفيداً لبقية المصادر، فمثلاً وُجِد أن النساء اللواتي لديهنّ تقدير ذات مرتفع يستطعنّ الاستفادة من الدعم الاجتماعي عند مواجهتهنّ للضغط ، على عكس النساء اللواتي لديهنّ تقدير ذات منخفض فإنهنّ يفسرنّ الدعم الاجتماعي على أنه دليل على عدم الكفاية الذاتية وبذلك فإنهنّ يتعدنّ ولا يستفدن من هذا الدعم.
- يستنزف الأفراد مصادر المقاومة المخزونة بعد تعرضهم المستمر للمواقف الضاغطة (الضغوط) ، وهذا الاستنزاف يقلل من قابلية الفرد لمواجهة ضغوط إضافية، وهذه الحالة توضح أهمية الحفاظ على المصادر وذلك بالتركيز على كيفية التفاعل بين المصادر ومتطلبات متغيرات الموقف باستمرار الزمن، باعتبارها عملية كشف للضغوط المتعاقبة، إن هذا المبدأ يظهر أهمية فحص النتيجة على المصادر بالإضافة إلى فحص المصادر على النتيجة (الثابت، 2009).

### 4.2. مصادر ضغوط العمل:

تتعدد مصادر الضغوط بتعدد البيئات التي يتعامل معها الأفراد لأن الموقف الضاغط ما هو إلا عبارة عن مجموعة من المتغيرات الموقفية التي تتفاعل مع مجموعة من المتغيرات الأخرى لتحدث استجابة الضغط، وهذه المتغيرات ما هي إلا مجموعة من المثيرات الموجودة في البيئة، ومن ثم فإن الضغوط ظاهره متعددة الأسباب كما أن أسبابها تختلف من فرد لأخر وتختلف لدى الفرد الواحد من مرحلة إلى أخرى عبر المراحل النمائية التي يمر بها في حياته، وتتغير من وقت لأخر ومن بيئة لأخرى.

وبما أن موضوع الدراسة الحالي يهدف إلى التعرف على الضغوط النفسية الناجمة عن بيئة العمل فإننا سوف نحاول تحديد مصادر الضغوط في مجالات العمل، ويقصد بالضغوط في محيط العمل مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمانية أو في أدائهم لأعمالهم، نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة عملهم التي تحوي الضّغوط (عبد الباقي، 2004)، وتؤكد العديد من الدراسات النفسية أن مصادر ضغوط العمل متباينة ومتداخلة في آن واحد.

ويختلف تصنيف مصادر ضغوط العمل في الدراسات المتخصّصة باختلاف المداخل النظرية لدراسة الضغوط، وبالرجوع إلى هذه الدراسات نجد أن هناك العديد من التصنيفات لمصادر وأسباب ضغوط العمل نستعرضها على النحو التالي:

### 1.4.2. المداخل النظرية لتصنيف ضغوط العمل:

صنفت مارلين ديفنسون وكاري كوبر Cooper & Davidson العوامل التي تؤثر على الفرد في عمله إلى صنفين: الأول يتعلق بطبيعة العمل ككثافة العمل وضغطه، الروتين، قلة الأعمال المطلوب انجازها، والثاني يتعلق بدور الفرد في مؤسسته وعلاقته بزملائه وتركيب التنظيم والمناخ السائد فيه ( لوكيا، 2000)، كما حدد ماك لين (Mc Lean (1980 متغيرين أساسين يؤديان بالعامل إلى تجاوز حدود الاحتمال، وبالتالي إلى ضغوط مرتبطة بالعمل هما: العبء الكمي وزيادة حجم العمل المطلوب انجازه ( مسعودي، 2010).

كما طور جبسون وآخرون Gibson, et all نموذجا يوضح العلاقة بين عوامل ضغوط المهنة المختلفة وآثار هذه الضغوط على العمل وتأثير الصفات الشخصية على هذه العلاقة ويشمل النموذج على مصدرين أساسين هما:

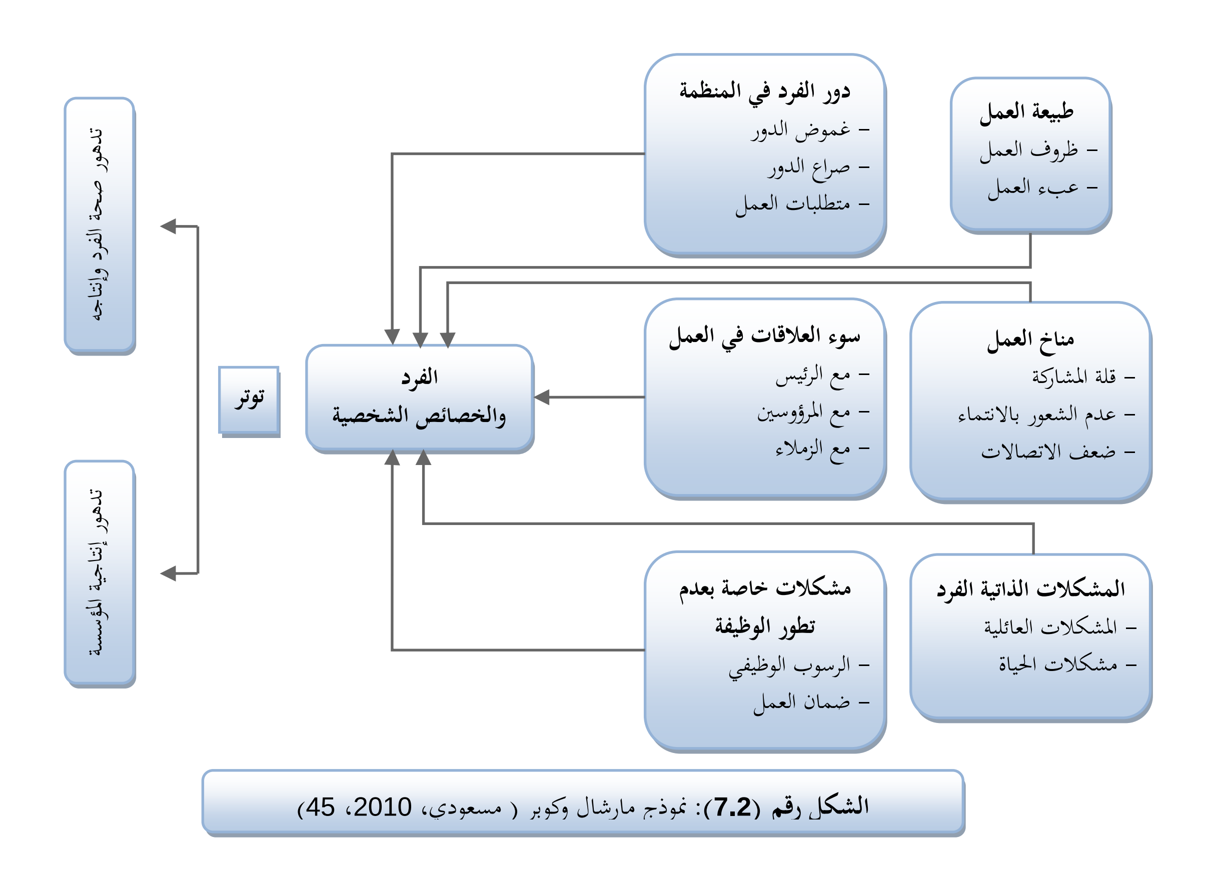
أ. ضغوط تتعلق بطبيعة العمل وبيئته ودور العاملين فيها، وهي تشمل ضغوط تتعلق ببيئة العمل المادية (الضوضاء، الحرارة، تلوث الهواء )، ضغوط فردية وتتمثل في صراع الدور وغموضه والعبء الزائد في العمل وطبيعة المهنة، ضغوط اجتماعية وتتمثل في ضعف العلاقة مع زملاء العمل والمدير، ضغوط تنظيمية وتتمثل في ضعف تصميم الهيكل التنظيمي وعدم وجود سياسات محددة.

ب. ضغوط ترتبط بالخصائص الشخصية وتتمثل في الصفات الذهنية والعاطفية والجسمية ( نمط الشخصية، مركز التحكم، قدرات وحاجات الفرد )، الخصائص الديموغرافية التي تؤثر على تفاعل الفرد مع مصادر الضغوط (العمري، 2003).

وفي الدراسة التي قام بها كل من كاري كوبر وجودي مارشال Marchall & cooper تبين أن مصادر ضغط العمل تشمل عوامل عديدة منها عوامل تتعلق بالعمل ذاته من حيث قلة أو كثرة المهام، الظروف الفيزيقية حمل الوقت...الخ، عوامل مرتبطة بالدور في المنظمة من حيث الغموض، الصراع، المسؤولية على الآخرين، اتخاذ القرارات ...الخ، عوامل متعلقة بالنمو الوظيفي من حيث زيادة أو نقصان الترقية، فقدان الشعور بالأمن الوظيفي، إعاقة الطموح...الخ، عوامل متعلقة بالعلاقات داخل المنظمة ( العلاقات السيئة مع الرؤساء أو الزملاء أو

المرؤوسين، صعوبات في إشراك الآخرين في المسؤوليات...الخ؛ وتتفاعل هذه العوامل مع عوامل شخصية الفرد كقدرته على تحمل الغموض وعلى التكيف مع التغير ودافعيته نحوى العمل...الخ، لتحدد مستوى الضغط الذي يتحمله ( لوكيا وبن زروال، 2006).

وقد قدم كاري كوبر Cary Cooper في العديد من الأبحاث التي قام بها بالاشتراك مع باحثين آخرين، العديد من النماذج المصنفة لمصادر الضغوط المهنية، ومن بين هذه النماذج النموذج الذي وضعه مارشال وكوبر (1979) Marshall & Cooper وحددا من خلاله ستة مصادر أساسية للضغوط في بيئة العمل، تندرج تحتها عدة عوامل، تتفاعل هذه المصادر مع الخصائص الشخصية للفرد وتؤثر على سلوكه ، وهذه المصادر هي: طبيعة العمل، دور الفرد في المنظمة، مناخ العمل، سوء العلاقات في العمل، مشكلات خاصة بعدم تطور الوظيفة، وأخيرا المشكلات النفسية، أو الاقتصادية، أو العائلية أو الاجتماعية التي تنعكس آثارها على الفرد داخل عمله (عويد سلطان المشعان، 2001).

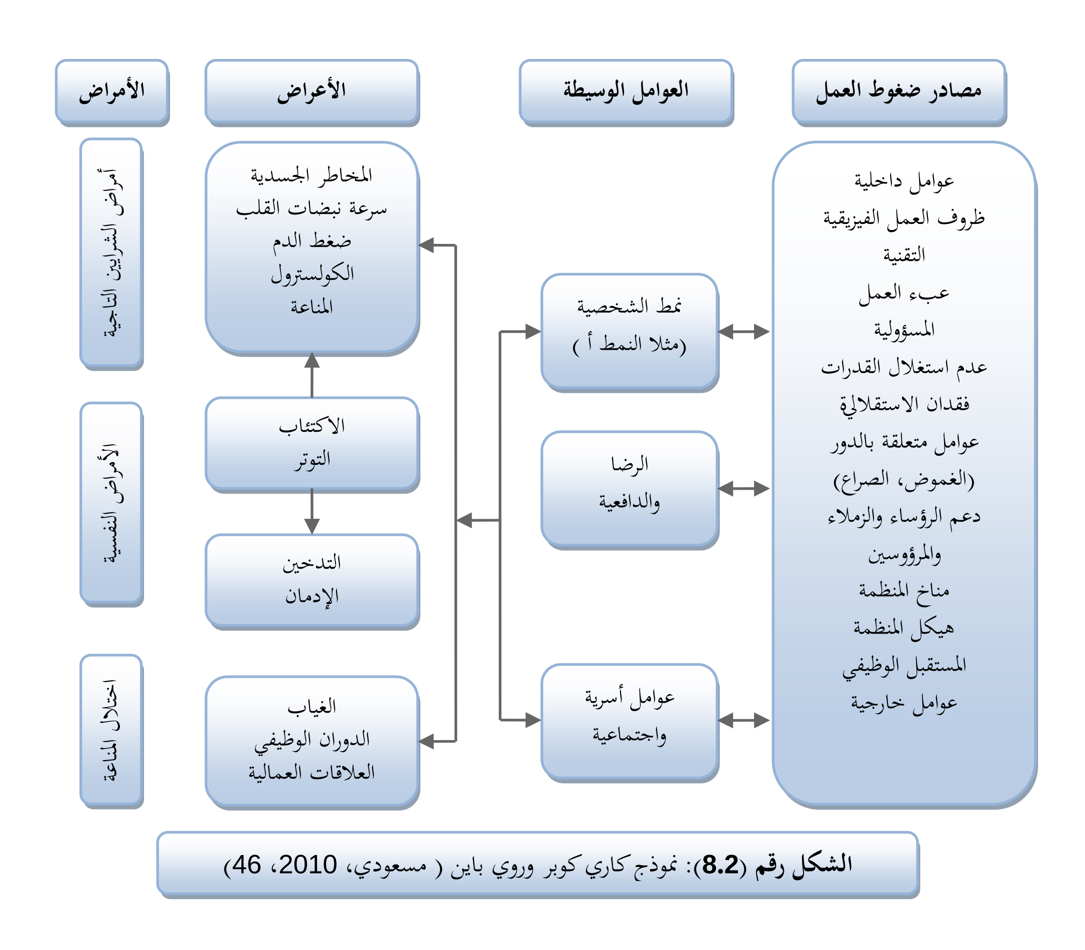



**الشكل رقم (7.2)**: نموذج مارشال وكوبر ( مسعودى، 2010، 45)

وعرض مسعودي (2010) نقلا عن حنان الأحمدي (2002) نموذجين قدمهما كوبر بالاشتراك مع باحثين آخرين، النموذج الأول هو النموذج الذي أعدّه كل من كاري كوبر وروي باين ( 1988) & Cary Cooper

Roy Payne، والمحور الأساسي لهذا النموذج وغيره من النماذج التي يقدّمها كوبر ، هو أنّ عددا من العوامل والتي تسمّى العوامل الوسيطة تحكم العلاقة بين مصادر الضغوط والأعراض والأمراض النّاجمة عنها.

وتشمل العوامل الوسيطة نمط الشخصية وخاصة نمط السلوك (أ)، ودرجة الرضا والدافعية، إضافة إلى العوامل الأسرية، وتعمل هذه العوامل كوسيط بين مسبّبات الضغوط ونتائجها، ممّا يؤدّي إلى وجود فروق في الاستجابة الفردية للضغوط (مسعودي، 2010).

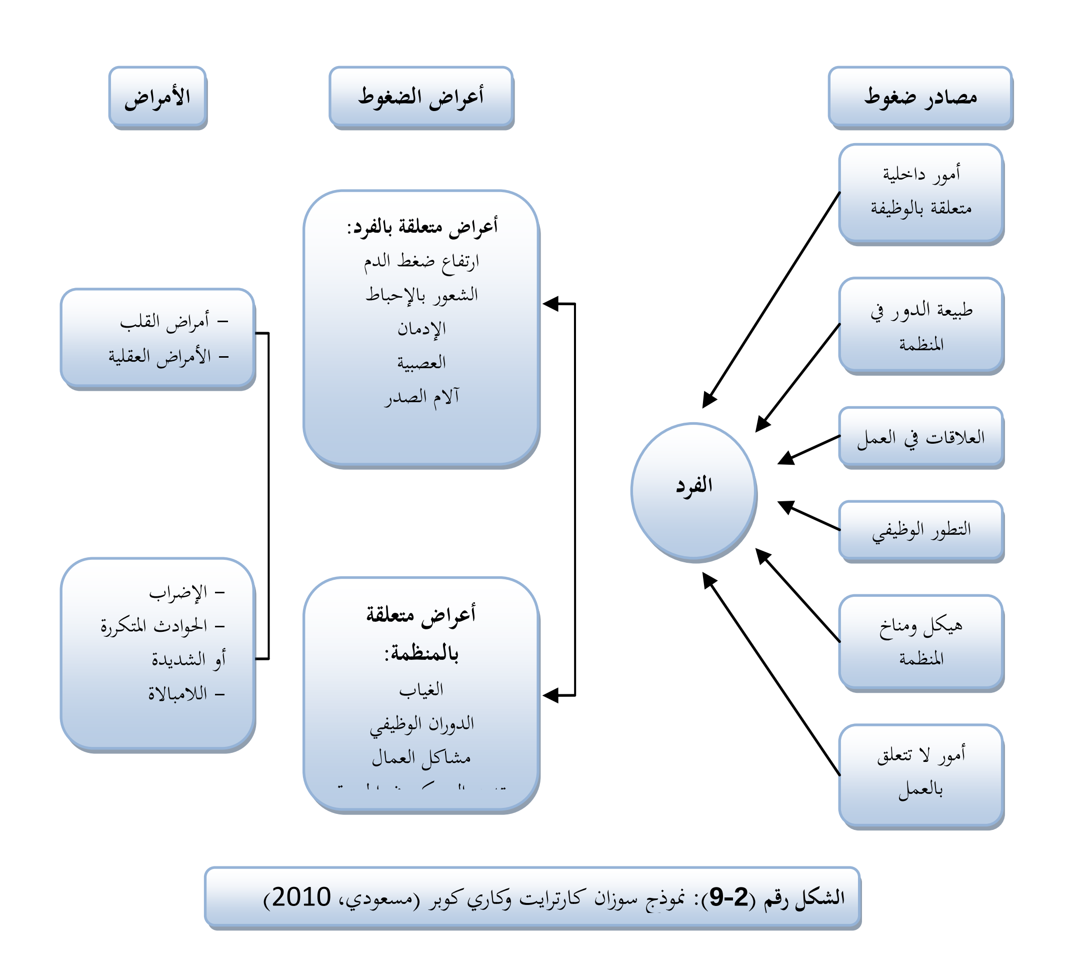



**الشكل رقم (8.2)**: نموذج كاري كوبر وروي باين ( مسعودي، 2010، 46)

أما النموذج الثاني فهو الذي قدمه كاري كوبر وسوزان كارترايت ( 1998) Cary Cooper & Susan Cartwright، وفي هذا النموذج تم تصنيف مصادر الضغوط في ست مجموعات رئيسية هي : عوامل داخلية متعلقة بالوظيفة، وطبيعة الدور في المنظمة، والعلاقات في العمل، والتطور الوظيفي، وهيكل ومناخ المنظمة ؛ وعوامل لا تعلق بالعمل، وفيما يلي شرح لأهم تفاصيل هذا النموذج:

- **عوامل داخلية متعلقة بالمنظمة**: تشمل عددا من العوامل كظروف العمل (درجة الحرارة والإضاءة والتهوية)، والمناوبات، زيادة العبء ( الكمي، والنوعي)، نقص عبء العمل (الروتين أو قلة الأعمال)، طول ساعات العمل، السفر المرتبط بالعمل، وإدخال تقنية جديدة.
- **الدور في المنظمة**: عندما تكون الأدوار في المنظمة واضحة ومحددة، وتكون المسؤوليات غير متناقضة، تخف حدّة ضغوط العمل، وترتبط طبيعة الدور في المنظمة بالضغوط وفقا لمدى الشعور بغموض الدور (عندما لا يعرف الفرد أهداف العمل المطلوب منه ونطاق مسؤولياته)، والشعور بصراع الدور (أي عندما تكون مطالب العمل متناقضة، أو عندما تتناقض قناعاته الشخصية مع العمل الذي يقوم به، أو عندما يتلقى تعليمات من جهات مختلفة)، والشعور بالمسؤولية تجاه الأشخاص والأشياء.
- **العلاقات في العمل**: يمثل الآخرون من رؤساء أو زملاء أو عملاء مصدرا للضغط أو الدعم، وتشير الدّراسات إلى أنّ حدة ضغوط العمل تقل لدى المرؤوسين الذين يشعرون بالدعم والثقة والتفهم والمراعاة من جانب الرؤساء، في حين تزيد حدّة الضغوط عندما تكون العلاقات متوترة بين الرؤساء والمرؤوسين أو بين الزملاء، فالمدير الذي يركز على العمل ( Task Oriented) قد يغفل الجوانب الإنسانية، مقارنة بالمدير الذي يركز على الأشخاص ( People Oriented)، ويتضح ذلك في حالة المديرين الذين وصلوا إلى مناصبهم بناء على قدراتهم الفنية بدون أن تكون لديهم خبرة إدارية، أما العلاقة بالزملاء فتكون مصدرا للضغوط في حالة وجود صراعات شخصية أو منافسة خفية.
- **التطور الوظيفي**: يعتبر التطور الوظيفي من الأمور الهامة لكثير من النّاس، ليس فقط لأنّهم يجنون من خلاله دخلا ماديا أكبر، بل لأنهم يحقّقون مكانة أفضل ويواجهون تحديا جديدا، وفي السنوات الأولى من العمل يكون التطور الوظيفي كبيرا وسريعا، في حين تقل فرص التقدم الوظيفي في السنين التي تسبق مرحلة التقاعد، وبالتالي ينمو الشعور بالخوف من فقدان العمل أو المكانة الاجتماعية في هذه المرحلة، وخاصة مع تهديد المنافس الأصغر سن ا والأحدث خبرة، وهناك عدد من العوامل المسبّبة للضغوط والمرتبطة بالتطور الوظيفي كانعدام الأمن الوظيفي، أو الخوف من فقدان العمل والتقاعد وتقويم الأداء الوظيفي.
- **هيكل ومناخ المنظمة**: إنّ الانتماء لمنظمة ما يمثل تهديدا لحرية واستقلالية الفرد، لذلك فإنّ المشاركة في اتخاذ القرارات تنمّي الشعور بالمساهمة في نجاح المنظمة، وتُوجد شعورا بالانتماء وتُحسّن قنوات الاتصال داخل المنظّمة، وينتج عن ذلك شعور بالسيطرة يعدّ أساسيا لراحة وصحة جميع العاملين.

- **عوامل لا تتعلق بالعمل**: ضغوط العمل بما فيها الخوف من فقدان العمل والطموح الزائد، وزيادة عبء العمل وغيرها، تضع عبئا على الحياة الأسرية، ففي الأحوال الطبيعية يجد المرء في بيته ملجأ من المطالب الملحة والمنافسة الموجودة في بيئة العمل، إلاّ أنّ بعض ضغوط العمل كفقدان الأمن الوظيفي على سبيل المثل لا ينتهي تأثيرها مع انتهاء يوم العمل، بل يمتد ليسبّب القلق للأسرة ويفسد مناخ البيت، ويؤثّر على الدور الذي يمارسه الفرد في حياته الخاصة، ومع تزايد انخراط النساء في سوق العمل تتزايد حدّة الضغوط، حيث تجد المرأة من المتوقع منها العمل نوبة مزدوجة (Double Shift)، داخل البيت وخارجه ( مسعودي، 2010).




الشكل رقم (2-9): نموذج سوزان كارترايت وكاري كوبر (مسعودي، 2010)

أما بيهر ونيومان Newman & Beehr فقد وضعا قائمة تشمل أربعة أصناف لمصادر الضغوط، يتعلق الصنف الأول بخصائص العمل نفسه مثل: توقيت العمل، إثارته أو إهماله لمختلف المهارات، تغير حمل العمل،

وتيرة العمل، المسؤولية على الأشخاص أو الأشياء، التنقلات المرتبطة بالعمل، أما الصنف الثاني يتعلق بمتطلبات الدور ويتضمن: حمل الدور، صراع الدور، غموض الدور، والتفاعلات الرسمية وغير الرسمية بين أعضاء جماعة العمل، أما الصنف الثالث فمرتبط بالخصائص التنظيمية للمنظمة وتتضمن: حجم المنضمة، مدى الأمن الذي يحققه العمل، الساعات المخصصة للعمل، مدة المهام المختلفة، التغيرات الاجتماعية والتقنية، البنية التنظيمية وموقع المنصب داخل التسلسل الهرمي، نسق الاتصالات وموقع المنصب داخل النسق، العلاقات بين الأنساق التحتية، السياسات والإجراءات المرتبطة بالمستخدمين والموظفين، النمط الإداري المتبع من حيث فلسفته واجرائيته، المناخ التنظيمي، فرص الترقية والتحسن، برامج التدريب وتحسين الأداء، ضغوط الالتزامات النقابية المحلية، أما الصنف الرابع فيتعلق بعوامل خارجة عن المنظمة وتشمل: الذهاب والإياب من العمل، نوع وعدد الأفراد الذين تتعامل معهم المنظمة..الخ ( لوكيا وبن زروال، 2006).

كما أشار جميلش Gamelch إلى وجود سبعة مصادر للضغوط هي: العلاقات الاجتماعية بين الزملاء، التركيب المنظمي، طبيعة العمل والوظيفة، غموض الدور، ظروف العمل وبيئته، عوامل شخصية خاصة بالفرد، الحياة الضاغطة (لوكيا، 2000).

ويصنّف روبرت كان Robert Kahn (1987) مصادر ضغوط العمل في ثماني فئات رئيسية نستعرضها فيما يلي:

- **الحرمان من العمل**: يعني فقدان العمل فعلا أو نقص الأمن الوظيفي، فالحرمان من العمل أو التهديد به يمثّل مصدرا هامّا للضغوط، وقد يكون فقدان العمل أكثر إثارة للضغوط من أنّ يعمل الإنسان في وظيفة مزعجة.
- **المهنة**: لكلّ مهنة خصائصها، لذا تختلف مصادر الضغوط من مهنة إلى أخرى، فالعاملون في مجال الزراعة على سبيل المثال يتعرّضون بدرجة أكبر لآلام العضلات نتيجة للضغوط، في حين يتعرّض العاملون في مهن مكتبية بدرجة أكبر لأمراض القلب والشرايين نتيجة للضغوط.
- **خصائص العمل**: تشمل درجة الخطورة والتعقيد والتكرار والاستقلالية والمسؤولية المرتبطة بممارسة مهنة معيّنة.
- **خصائص الدور**: تشمل صراع وغموض الدور وزيادة عبء العمل، والتعرّض المتكرّر للمواقف المشحونة بالانفعال، وتعكس خصائص الدور طبيعة الأسلوب الإداري المتّبع وطبيعة عملية اتخاذ

القرارات، لذلك فإنّ تغيير الممارسات الإدارية يقضي بدرجة كبيرة على الضغوط المرتبطة بخصائص الدور.

- **العلاقات الشخصية:** المنظمات هي مشروعات إنسانية تتكوّن وتتشكّل وتدوم وفقا لسلوكيات أعضائها، لذلك فإنّ معظم المسبّبات التنظيمية للضغوط هي في الواقع ناتجة عن تصرّفات الأفراد، لذلك فإنّ العلاقات المتوترة، خاصّة مع الرؤساء تمثّل مصدرا للضغوط، في حين أنّ العلاقات الجيّدة تكون عاملا مخفّفا لها.
- **عدم توافر الموارد والتقنيات:** معظم المشاكل الناجمة عن زيادة عبء العمل، سواء من الناحية الكمية أو النوعية، هي في الواقع ناجمة عن عدم توافر الإمكانات سواء البشرية أو التقنية.
- **جداول العمل:** توقيت العمل وتغيّر النوبات من المسبّبات الهامّة للضغوط، ويسبّب العمل الليلي مشاكل صحّية واضطرابات في النوم، واضطراب الحياة الزوجية والعائلية.
- **مناخ المنظّمة:** يشمل مفهوم مناخ المنظّمة عدّة جوانب منها، فرص الترقية والتطوّر الوظيفي، والمنافسة، وتشجيع السلوك الذي يعرف بنمط (أ) (حنان الأحمدي، 2002).

كما صنف علي عسكر مصادر ضغوط العمل انطلاقا من نتائج الدراسات والأبحاث التي تناولت مصادر العمل في عشرة عوامل تتمثل في: صراع الدور ( عندما يكون هناك أكثر من مطلب على الفرد والاستجابة لأحدهما تصعب عليه الاستجابة للآخر)، غموض الدور ( غياب الوضوح حول المسؤوليات المهنية المطلوبة من الفرد نتيجة لمجموعة من العوامل مثل التغيير في البيئة التنظيمية، إعادة التنظيم في المؤسسة)، طبيعة العمل ( الأعمال التي تتضمن مسؤولية الحفاظ على حياة الناس أكثر مساهمة في القلق مقارنة بالأعمال المكتبية)، زيادة الحمل الوظيفي ( ازدياد المهام المطلوبة من الفرد سواء من حيث الكمية أو من حيث مستوى المهارة)، قلة الحمل الوظيفي، ( الأعمال التي تتطلب قدرات أقل من إمكانات الفرد ولا تتحدى قدراته)، الدوام أو المناوبة ( العمل في أوقات غير اعتيادية)، المسؤولية عن الآخرين، فرص غير كافية للتطوير المهني، المناخ التنظيمي المؤسسي، غياب المعلومات المرتدة حول الأداء، البيئة المادية ( الحرارة، الإضاءة، الضوضاء)، تصميم المكتب ( تصميم بيئة العمل) ( عسكر، 2001).

من خلال التصنيفات المذكورة يمكن تحديد الأعمال الضاغطة على أنها مجموع المهن التي تتوفر فيها المصادر أو العوامل الضاغطة التي توصلت إليها الدراسات والنماذج التي تم استعراضها، وقد تم تحديد خصائص المهن أو الوظائف التي تسبب الضغط فيما يلي: كثرة العمل، وشدته، عدم استخدام مهارات الفرد وقدراته وطاقته،

ظروف عمل خطرة جدا، مسؤولية عالية بالنسبة لصحة الآخرين ورخائهم ورفاهيتهم، واجبات صعبة أو معقدة، ظروف عمل طبيعية رديئة وغير سارة، صراعات شخصية، اتخاذ القرارات، التغيير التنظيمي، عدم وجود تعاون مع الزملاء والمشرفين، فقدان التحكم والتأثير في ظروف العمل وواجباته ( مسعودي، 2010).

وانطلاقا من الدراسات والنماذج التي صنفت مصادر ضغوط العمل يمكننا تحديد مصادر ضغوط العمل في ثلاثة مصادر أساسية وهي: مصادر متعلقة بالبيئة التنظيمية، مصادر متعلقة بالوظيفة ومصادر متعلقة بالفرد وفيما يلي سيتم عرضها مفصلة:

### 1.1.4.3. المصادر المتعلقة بالمنظمة:

**1- ثقافة المنضمة:** وهي مجموع الخصائص التي تصنف منظمة ما وتشمل القيم والمعتقدات السائدة في المنظمة والأخلاقيات والنواحي المادية والتكنولوجية، وهذا المصدر يكون ضاغطا على الفرد عندما لا يستطيع التوفيق بين ثقافته وثقافة المنظمة ( هيجان، 1998).

**2- نظام الأجر والحوافز:** يمثل الأجر وملحقاته من المزايا والتحفيزات المادية والمعنوية عاملا هاما من عوامل الرضا عن العمل، لذالك يجب أن يكون الجر يتناسب مع الجهد المبذول من قبل الفرد في المنظمة، فضعف الأجور والحوافز قد يكون عاملا ضاغطا على الفرد ومن ثم قد يؤثر سلبا على مستوى الأداء.

**3- نظام تقييم الأداء:** ويقصد به المعايير والأسس التي يتم بها تقييم أداء العامل، فعدم وجود معايير منطقية ومنضبطة وعادلة يقتنع بها العاملون في المنظمة من الممكن أن يكون مصدرا من مصادر ضغوط العمل إذا لم يتم وفق أسس سليمة تلبي حاجات الفرد والمنظمة في آن واحد.

**4- فرص الترقي الوظيفي:** لاشك أن إحساس الفرد بان فرص الترقية في مجال عمله ضعيفة أو تحكمها معايير أخرى غير معيار كفاءة الأداء يعد من المصادر الهامة لضغط العمل، كونه يتعارض مع طموحات الفرد حول مستقبله المهني .

**5- الاستقرار الوظيفي:** إن النقل المتكرر للأفراد داخل المنظمة والتغيير المتكرر في المهام الموكلة إليهم قد يؤدي بالفرد بالشعور بعدم الاستقرار والتشويش وعدم القدرة على التركيز والإبداع في العمل وعدم الاستقرار الوظيفي في المنظمة غالبا ما يكون مصدرا من مصادر ضغط العمل( محمد لطفي، 1992) .

**6- المشاركة في اتخاذ القرارات:** إن عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الخاصة التي تتعلق بأعمال يمارسونها يعد تجاهلا للاحتياجات الطبيعية للعاملين بوصفهم أفرادا بحاجة إلى التقدير واحترام الذات وإشباعها، ويقود أيضا إلى انخفاض الروح المعنوية للعاملين وتحول دون الإبداع، وقد تكون مصدرا من مصادر ضغوط العمل بسبب شعورهم بفقدانهم للانتماء للمنظمة التي يعملون بها (هيجان، 1998).

**7- جماعة العمل:** قد تمثل جماعات العمل مصدرا من مصادر ضغوط العمل كون الفرد غالبا ما يؤدي عمله ضمن جماعة عمل معينة، وتتولد الضغوط من جماعة العمل في حالة ما إذا كانت جماعة العمل غير متماسكة، أو إذا كان هناك صراع وتنازع بين أفراد الجماعة، أو إذا كان الفرد يفتقر لدعم الجماعة، ممارسة إشراف وتوجيه غير مناسب...الخ ( Matteson & Ivancevich,1995) .

**8- التغير التنظيمي:** إن التغيير الذي تقدم عليه المنظمة قد يكون عاملا من عوامل الضغط لدى العامل وهذا لأن الأفراد غالبا ما يميلون نحوى الخطوات والإجراءات المألوفة لديهم في العمل، هذا من جهة ومن جهة أخرى غالبا ما يترتب عن التغيير أعباء مهنية قد يصعب على الفرد تحملها، ومن أمثلة التغييرات التي تؤدي بالأفراد إلى الشعور بالضغط إعادة تنظيم المؤسسة، تغيير في أنظمة العمل وأدواته، تغيير في سياسات المنظمة...الخ، فقد أشار كل من زاليزنك ودي فريز وهوارد أن التغيير التنظيمي سبب من أسباب الضغوط (هيجان، 1998؛ العزاوي وابو حميدان، 2001 ).

**2.1.4.3. المصادر المتعلقة بالوظيفة:**

**1- طبيعة الوظيفة:** قد تكون طبيعة الوظيفة التي يشغلها الفرد مصدرا من مصادر الضغوط وذلك تبعا لما تتصف به هذه الوظيفة من مواصفات تميزها عن غيرها من الوظائف الأخرى، سواء تعلق الأمر بالفئة التي تنتمي إليها، أو بالمكانة التي تتيحها لشاغلها، أو بالمتطلبات تتطلبها الوظيفة...الخ حيث يعتبر ديفنسون (Davidson (2001، أن اهتمامات وخصائص الوظيفة مصدرا من مصادر الضغوط (حسين وحسين، 2006).

**2- غموض الدور:** يعتبر غموض الدور من مصادر ضغط العمل الرئيسية في المنظمات وتشير كلمة الدور إلى مجموعة من أنماط السلوك المتوقعة من الفرد الذي يشغل وظيفة معينة، ويقصد بغموض الدور نقص المعلومات اللازمة التي يحتاجها الأفراد لأداء دورهم في المنظمة أو جهلهم بالمهام التي يفترض أن يقوموا بها أو بحدود صلاحياتهم وسلطاتهم ومسؤولياتهم، وقلة المعلومات المتعلقة بسياسات وقواعد المنظمة التي يعملون بها، أو عدم

وجود معلومات كافية لأداء العمل أو الوظيفة، وبهذا يصبح الفرد غير متأكد من متطلبات وظيفته ولا يعرف التوقعات المطلوبة منه للأداء وكيفية تحقيق تلك التوقعات، مما يجعله غير قادرا على الاندماج في العمل وبالتالي الشعور بالضغط ( عسكر، 2000).

**3- الحمل الوظيفي ( عبء الدور)**: ويتمثل هذا العبء في الزيادة أو النقصان في المهام المطلوبة، فزيادة عبء الدور يقصد به قيام الفرد بمهام لا يستطيع انجازها في الوقت المناسب أو أن هذه المهام تطلب مهارات عالية لا يملكها الفرد، وتنقسم زيادة عبء الدور إلى قسمين وهما عبء كمي (ويحدث عندما يسند إلى الفرد مهام كثيرة ويجب انجازها في وقت محدد)، عبء كيفي ( يحدث عندما يشعر الفرد أن المهارات المطلوبة لانجاز مستوى معي من الأداء أكبر من قدراته)، أما انخفاض عبء الدور فيقصد به عدم استيعاب مستوى الأداء المطلوب في انجاز المهام لطاقات واهتمامات وقدرات الفرد، حيث يتطلب أداء العمل في هذه الحالة مستوى منخفض جداً من المهارات نتيجة البطء في سرعة العمل وصغر حجم العمل، وكلتا الحالتين قد تكونان مصدراً للضغط، ففي الحالة الأولى (زيادة عبء الدور) قد يشعر الفرد بالخوف والتوتر نتيجة لعدم قدرته على انجاز ما هو مطلوب منه وهذا ما يجعله يشعر بالضغط، وفي الحالة الثانية ( انخفاض عبء الدور) قد يشعر الفرد بالملل والرتابة ويفتقد إلى الشعور بالأهمية أو الإثارة في عمله ومن ثم قد يشعر بالكآبة وفقدان الثقة بالنفس وفقدان الدافعية ومن ثم الشعور بالضغط ( عامر وعبد الوهاب، 1994؛ العديلي، 1995).

**4- صراع الدور**: ويقصد به التعارض بين الواجبات والممارسات والمسؤوليات المطلوبة من الفرد فعندما يتعرض الفرد لموقف يفرض عليه متطلبات متعارضة فانه يعاني من صراع الدور، وهذا يعني أن صراع الدور يحدث عندما يكون هناك تعارض بين الواجبات والممارسات والمسؤوليات التي تصدر في وقت واحد من الرئيس المباشر للموظف، أو من تعدد التوجيهات عندما يكون الرؤساء المشرفون أكثر من شخص مما يشعره بعدم الاستقرار، ويجعله يقع تحت ضغط يستلزم إعادة توفيقها للتخلص من الضغط، وهناك عدة صور من صراع الدور في المنظمات مثل الصراع داخل الدور ( التعارض بين القيم والمعايير الذاتية للفرد وبين السلوك المتوقع منه)، الصراع بين الأدوار المتعددة للفرد، الصراع بين قدرات وموارد ووقت الفرد وبين السلوك المتوقع، الصراع بين توقعات أو طلبات الآخرين من الفرد ( هيجان، 1999؛ Debra, 1964 ).

**5- بيئة العمل المادية:** ويقصد بها الظروف المادية للعمل مثل طريقة تصميم المكتب، مستوى الإضاءة، درجة الحرارة والرطوبة والتهوية، الأمان الوظيفي، الخدمات المساندة، وسائل الصحة والسلامة ...الخ، فإذا كانت ظروف العمل المادية غير مناسبة للقيام بالمهام المطلوبة من الفرد فإنها قد تكون مصدرا ضاغطا للعامل ( ماهر، 2002).

**6- علاقات العمل:** إن كفاءة أي منظمة تتأثر بطبيعة العلاقات بين جماعات العمل فيها، فالعديد من صفات الجماعات ممكن أن تكون مصدرا للضغوط لبعض الأفراد، فقد أكد العديد من علماء الاجتماع أن العلاقات الجيدة بين أفراد جماعة العمل عامل جوهري لأداء، في حين أن العلاقات المتوترة تكون مصدرا لعدم الثقة وتقل معها درجة التعاون لحل المشاكل الأمر الذي يزيد من ضغط العمل ( عمار، 2006).

**7- زيادة المسؤولية:** تعتبر المسؤولية في العمل أحد مصادر الضغوط الوظيفية، والمسؤولية في مجال العمل نوعان: المسؤولية نحوى الأفراد والمسؤولية نحوى الأشخاص، وكلما زادت مسؤولية الفرد عن الأشخاص العاملين في المنظمة وانخفضت في الوقت نفسه مسؤوليته عن الأشياء، كلما زاد عليه ضغط العمل وانعكس على صحته. ( عبد الرحمن، 1995).

### 3.1.4.3. المصادر المتعلقة بالفرد:

**1- نمط شخصية الفرد:** ويقصد بها الصفات والمميزات التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد مثل تكوينه الشخصي والخصائص التي يتمتع بها وقدراته ومهارته، والدوافع التي تحركه وأنماط السلوك التي يمارسها، وقد عرف البورت الشخصية بأنها نضام عصبي نفسي مركزي عام يختص بالفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التكيفي والتعبيري، ولقد أكد روزنمان وفريدمان Friedman & Rosenman أنه توجد فصائل للشخصية مشابهة لفصائل الدم تدعى بأنماط الشخصية وهي مصنفة إلى نمطين هما النمط (أ) والنمط (ب)، وكل نمط لديه مميزات وسمات تختلف عن الأخر، ولهذه الفصائل من الأنماط السلوكية علاقة مباشرة بأمراض القلب والأوعية الدموية من ضغط الدم وزيادة نسبة الكولستيرول وأمراض الشريان التاجي. ويتميز صاحب الشخصية من النمط (أ) بخاصية الإقدام والتنافس والمثابرة والنشاط الزائد وكثرة الحركة والإقبال على العمل، ولكنه يتحدث بانفعال ويستعجل الآخرين لتنفيذ ما يقوله كما أنه يكافح لانجاز اكبر قدر من المهام في اقل وقت ممكن، وهو غير صبور ويكره الانتظار وفي صراع دائم مع الأفراد والأحداث ويحب أن يكون مشغولا دائما ويكره وقت الفراغ ، لذا فهو معرض دائما للإصابة بأمراض القلب نتيجة تأثره بضغوط العمل واستجابته لها بقدر كبير (القبلان، 2004) أما صاحب الشخصية من النمط (ب)

فهو يتميز بطباع هادئة ويتصف بالتحرر من العداء، والاسترخاء، عدم وجود إلحاح عامل الزمن لديه، فهو هادئ غير تنافسيي وغير عدواني ، كما يمتاز بالتفوق العلمي لذلك فهو أقل عرضة لأمراض القلب مقارنة مع النمط (أ) (مسعودي، 2003)، وبالإضافة إلى هذين النمطين توجد أنماط أخرى للشخصية فقد توصل فرانك فارلي (Frank Farley (1990 إلى تحديد نمط آخر سماه النمط (ت) وهو نمط سلوكي يرتكز على القيام بالمخاطرة والبحث عن الإثارة والاهتياج، وميز بين نوعين من النمط (ت) النمط المبدع المدفوع للتصرف بشكل بناء، والنمط المحطم الهدام الذي ينغمس في سلوكيات هدامة وجرائم مثل التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصة، أو استعمال العقاقير والمواد المخدرة ، فمعظم الأفراد يقعون على متصل يمتد بين النمط (ت) مرتفع المغامرة والمخاطرة ، والطرف الآخر هم الأفراد الذين يتجنبون المخاطرة (بشرى إسماعيل، 2004)، كما صنف برشون وآخرون ( Bruchon et al (1994, نمط آخر يسمونه النمط ( C)، ويتميز أصحاب هذا النمط بأنهم أشخاص ذوو عاطفة جياشة، وهم أكثر استقلالية، وقدرتهم على الاعتراف والتعبير عن عواطفهم ضعيفة، وثقتهم بأنفسهم متدنية، فهم يقمعون عواطفهم مما يجعلهم يتألمون في صمت، واستجابتهم للضغط تكون عن طريق إفرازات قشرية كضرية، وهم أكثر قابلية من غيرهم للإصابة بالأمراض المناعية مثل: السرطان (مسعودي، 2010). وقد أوضحت الدراسات أن كل إنسان يمتلك خصائص كل من النمط (أ) والنمط (ب) ولكن الفرق الوحيد هو سيطرة أي من الخصائص على شخصية الإنسان، وهذه الخصائص هي التي تحدد شخصية الإنسان ونمط سلوكه كما تؤثر بشكل كبير على مستوى إدراك الفرد وتحمله لضغط العمل، ويعد الأشخاص الذين لديهم سمات النمط (أ) أكثر عرضة لضغوط العمل من الأشخاص الذين لديهم سمات النمط (ب) ( Hargreaves, 1998 ).

**2- مركز التحّكم**: يعرف مركز التحكم على أنّه اعتقاد الفرد في أنّ ما يحدث له من نجاح أو أحداث سيئة في حياته إنّما هو محكوم بتصرفاته وإرادته الشخصية، ومركز التحكم يعني درجة اقتناع الشخص بقدرته على السيطرة على الأمور من حوله، وقد أشار المختصون إلى وجود نمطين من الأفراد: الأول خارجي (Externalizes) يرى أنّ الأحداث المحيطة به تخرج عن سيطرته وهي ناتجة عن القدر أو الحظ، وهذا النمط من الأفراد أكثر عرضة لضغوط العمل والإجهاد والاحتراق، في حين هناك نمط آخر من الأفراد هم الداخليين (Internalizes) لديهم قناعة بأنّ الأحداث التي تؤثّر فيهم هي من صنعهم أو نتيجة لتصرفاتهم، وبالتالي فإن هـ بإمكانهم التحكم فيها، وهؤلاء أقل عرضة لضغوط العمل (حنان الأحمدي، 2002)، كما أن هناك اختلافا بين الداخليين والخارجيين في طبيعة وفاعلية المقاومة التي يستعملونها، فقد توصلت دراسات كل من أمرخان ( Amirkhan (1990، وكارفر وآخرون (Carver et al (1989، وباركس (Barkes (1984 إلى أن مركز التحكم الداخلي يرتبط ارتباطا قويا باستعمال

استراتيجيات فعالة للمقاومة المركزة على المشكل ، وتضيف نتائج دراسة باركس أن الداخلين يغيرون في استجابات المقاومة بطريقة تتكيف مع تقييمهم للموقف الضاغط، في حين يبدي الخارجيون تغيرا طفيفا في المقاومة، ويميلون إلى إظهار سوء التكيف (مزياني، 2006)؛ وقد أشار فيشر (1984) Fisher في أبحاثه أنّه مجرد الشعور بالقدرة على التحكم ربما يكون أعظم وسيلة لإدارة الضّغط، أي بمجرد اعتقاد الشخص أنه لا يستطيع التحكم في البيئة التي يعمل فيها يمكن أن يؤثر على سلوكه وتصرفاته، ومن ثم احتمال تعرضه لضغط العمل، فالأشخاص الذين يعتقدون عدم قدرتهم على التحكم في المطالب الواقعة عليهم في ميدان العمل، هم الذين يتسمون بالقلق وبالتّالي فهم أكثر عرضة للضّغط، كما أن لمركز التّحكم أثر في درجة وحدّة الضّغط المهني وذلك بسبب تأثيره على الدافعية، الجهد، الأداء، والرضا الوظيفي والنمط الإشرافي (شويطر، 2005).

**3- التفاؤل والتشاؤم**: من بين العوامل التي تلعب دورا هاما في تحديد مدى قدرة الفرد على مقاومة الضغوط هو توجه الفرد نحوى التفاؤل أو التشاؤم، والشخص المتفائل هو شخص يتميز بنظرة متفائلة في الحياة ومواقفه ايجابية سواء مع بيئته أو مع نفسه وعادة ما يميل إلى إخراج أفضل ما عنده للآخرين، بينما المتشائم هوّ شخص يرى الجانب السلبي للحياة فقط ولا يوجد أي شيء ايجابي في مخرجاته ( عمار، 2006)، وقد عرف أحمد عبد الخالق (1999) التفاؤل بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما عدا ذلك، ويعرف التشاؤم بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد (مسعودي، 2010)؛ وقد أكدت الدراسات الحديثة أن الأشخاص المتفائلون هم أكثر مقاومة للضغوط حيث يرى شاير وكارفر (1999) أن المتفائلون أكثر انشغالا بأنواع السلوك التي تؤدي إلى زيادة الصحة وتدعيمها في مواقف الضغوط مقارنة بالمتشائمين ، ويرى بلانكستين وزملاءه ( 1991) Blanksten et al أن هناك طريق آخر يربط بين التفاؤل وكل من التكيف والصحة، وه ذا من خلال طريقة إدراك الضغوط، إذ أن المتفائلين لا يميلون إلى تعريف الحوادث وتحديدها على أنها ضاغطة إلى المدى ذاته الذي يقوم به المتشائمون، كما بينت دراسة أخرى لبترسون وآخرون (1988) Petrson et al أن المتشائمين يدخنون ويتناولون الكحوليات، ويصابون بنزلات البرد، ويزورون الطبيب بنسبة الضعف قياسا بالمتفائلين (عويد المشعان، 2002)، وفي دراسة أخرى لسوزان وآخرون (1998) Suzanne et al بينت نتائج الدراسة أن المتفائلين أقل اكتئابا، وأقل قلقا، وصحتهم الجسمية أفضل، وأن التفاؤل يلطف من التأثيرات السلبية للمواقف الضاغطة (أحمد السيد إسماعيل، 2001)، وقد تبين من خلال العديد من الدراسات أن الأشخاص المتفائلين يختلفون عن الأشخاص المتشائمين في الاستراتجيات التي يستعملونها في تخفيف الضغوط فالمتفائلين يركزون على المشاكل المسببة للضغوط

ويضعون الخطط للتعامل مع مصادر الضغوط ويبحثون دوما عن الدعم الاجتماعي، بينما الأشخاص المتشائمون يعملون على بذل المزيد من الجهد من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التي كانت سببا في وصولهم إلى درجة معينة من الضغوط، وهذا ما قد يزيد في شدة الضغوط لديهم، ولقد أشار سشاير ( Scheier (1986 إلى أن نزعة الأفراد نحوى التفاؤل أو التشاؤم تؤثر على الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع الضغوط، حيث بينت الدراسة التي قام بها أن الأفراد المتفائلين أكثر انشغالا باستجابات متوافقة عن المتشائمين عند مواجهة موقف ضاغط، وان هناك ارتباطا موجبا بين التفاؤل والاستراتجيات الموجهة نحوى المشكلة، وارتباطا سالبا بين التفاؤل والإنكار والانسحاب والاستغراق في التعبيرات الانفعالية كأساليب لتحمل الضغوط (عبد الباسط، 1994؛ عمار، 2006).

**4- تأكيد واحترام الذات**: إن الأشخاص الذين يتسمون بوجود مستويات عالية لتأكيد الذات أو الذين يثقون في قدراتهم هم أقل احتمالا للشعور بالتهديد أو القلق، مقارنة بأولئك الذين يتسمون بوجود مستويات منخفضة لتأكيد الذات لديهم، و يشير مفهوم تأكيد الذات بشكل عام إلى حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل ، سواء كان ذلك في الاتجاه الايجابي ( اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الايجابية الدالة على الاستحسان، والتقبل، وحب الاستطلاع، والاهتمام، والحب، والود، والمشاركة، والصداقة والإعجاب.. الخ ) أو في الاتجاه السلبي (اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة على الرفض وعدم التقبل، والغضب، والألم، والحزن، والشك، والأسى ) (محمد الطيب، 1981)، وقد أشارت الدراسات أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض أكثر عرضة للضغوط لأنهم يكونون أكثر سلبية وعاجزين عن تأكيد أنفسهم في المواقف الاجتماعية، وعند تعرضهم لموقف ضاغط يميلون إلى استخدام عمليات التحمل الموجهة نحوى الجوانب الانفعالية للموقف الضاغط والانشغال بعملية كف الأنشطة الأخرى دون غيرها، ويبتعدون عن العمليات السلوكية النشطة،كما أشار كوبر سميث أن ذوي التقدير السلبي للذات يعتبرون أنفسهم غير هامين جدا، ولا يستطيعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها هذا فضلا عن أنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم ويتوقعون سيئ الأمور (أبو زيد أحمد، 1987)، ويضيف قيوفانيني وآخرون (Giovannini et al (1986، بأن الأفراد الذين لديهم تقدير منخفض للذات يمكن لهم تفسير العديد من المواقف كأحداث ضاغطة مما يجعلهم يشعرون بالعجز على مواجهتها، في حين أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتعاملون مع الموقف الضاغط بشكل سريع وفعال وبأقل قدر ممكن من الآثار والنتائج السلبية بالمقارنة مع الفئة الأولى ( ذوي تقدير الذات المنخفض) (لطفي عبد الباسط، 1994)، كما توصلت نتائج الدراسة التي قامت بها أيت حمودة (2008) حول علاقة تقدير الذات بإدراك الضغوط النفسية أن مرتفعي تقدير الذات

يظهرون مهارات أكبر في أعادة تقييم الخبرة الضاغطة المعاشة من خلال الإهتمام بالجوانب الاجابية للحدث، مما يسمح بتقليص التوتر وتأثير ذلك على مستوى إدراكهم للضغط النفسي، في حين يفتقر منخفضي تقدير الذات لمثل هذه المهارة مما يجعلهم يختبرون توتر وضيق انفعالي من شدة الضغط النفسي الذي يؤثر بدوره على حالتهم الصحية (أيت حمودة، 2008).

**5- القدرة على الاحتمال:** ويقصد بها القدرة والمرونة في التعامل مع المواقف الضاغطة ومواجهتها، وهي اتجاه متعلم أو مكتسب لمواجهة الضغوط يعتمد على تفسير الأحداث الضاغطة بطريقة توافقية تكيفيه ،كما يعني الشعور العام بأن البيئة تدعو إلى الرضا، وهذا يقود الفرد إلى أن ينظر إلى المواقف المتعددة بنوع من الفضول والحماسة وهي صفة عامة من صفات الشخصية تظهر من معايشة خبرات في مرحلة الطفولة يتم تعزيزها وتتضح في الكبر من خلال مجموعة من المشاعر والسلوكيات المتمثلة في الالتزام (وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، وينظر إلى المواقف الضاغطة أن وراءها معنى وأنها شيء يدعو إلى المتعة)، التحكم ( و يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه القدرة على التحكم فيما يلقاه من أحداث ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويرى أن الضغوط أحداثا متغيرة وليست أمورا ثابتة )، التحدي (هو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير ، هو أمر مثير وفرصة ضرورية للنمو أكثر من كونه تهديدا له، وهو يمثل جانبا طبيعيا في الحياة مما يساعد الفرد على المبادأة واستكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده في مواجهة الضغوط بكفاءة ، والقدرة على التحمل تشير لثلاث صفات يجب أن تتوفر في الفرد، الصفة الأولى هي الولاء والاندماج التام للفرد في وظيفته ونشاطاته اليومية، الصفة الثانية هي التحكم وذلك بإيمانه أنه يستطيع التأثير في الأحداث الهامة في حياته والمخرجات التي خبرها، والأخيرة هي التحدي بحيث يعتبر التغيير نوع من التحدي وفرصة للنمو والتطور أكثر منه تهديدا لأمنه، فهذه العوامل الثلاث مجتمعة تمكن الفرد من مقاومة الضغوط ( عمار، 2006؛ مسعودي، 2010).

### 2.4.2. مصادر الضغوط النفسية لدى المدرسين:

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي تتطلب من المشتغلين بها القيام بمهام كثيرة ومتعددة، لذلك فهي تعد من أكثر المهن التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط قد تمثل مصدر توتر ومضايقة للمدرس، ومن ثم قد تسبب له ضغطا نفسيا وإجهادا عصبيا وجسميا (محمد عساف وهدى عساف، 2007؛ عبد الفتاح محمد، 1999)، حيث أظهرت الدراسة التي أجراها كل من فونتانا وأبو سريع أن بين كل أربعة مدرسين يوجد مدرس يدرك ضغوط

مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها ( Fontana & Abouserie, 1993)، كما بينت الدراسة التي قام بها محمد الدسوقي الشافعي، (1989) أنه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت، من مدرس واحد على الأقل يعاني ضغطا حادا، وأن بين كل خمسة مدرسين يوجد مدرس يعاني ضغطا حادا (المصدر وأبو كويك، 2007)، وقد توصلت العديد من الدراسات التي بحثت في مصادر الضغوط عند المدرسين إلى تحديد مجموعة من العوامل المسببة للضغوط، منها ما هو مرتبط بطبيعة مهنة التدريس، ومنها ماله علاقة باللوائح الإدارية للمؤسسة التربوية، ومنها ماله علاقة بسلوك ومستوى التلاميذ...الخ ، ويختلف تصنيف مصادر ضغوط العمل في الأدبيات المتخصّصة باختلاف النتائج التي أفرزتها الدراسات الميدانية لضغوط مهنة التدريس، وفيما يلي سوف نستعرض أهم وابر ز المصادر وفقا لما توصلت إليه الدراسات الميدانية.

### 1.2.4.2. المداخل النظرية لتصنيف مصادر الضغوط النفسية عند المدرسين:

في دراسة لمحمد سامح محافضة حول مصادر وأسباب الضغط والإجهاد لدى عينة من المعلمين الأردنيين توصل إلى تحديد مجموعة من العوامل هي:

- تدني الراتب.
- النظام والانضباط في المؤسسة التعليمية.
- المكانة المتدنية للأستاذ والتعليم.
- ضعف الدافعية لدى التلاميذ.
- عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية.
- صعوبة الترقية والنمو الوظيفي.
- عدم اهتمام المجتمع بالمسائل التعليمية (لوكيا، 2001).

وفي دراسة أخرى قام بها رون وويسمان Run & Wiseman (1962) على 590 مدرس في المؤسسات التعليمية توصلا إلى أن عدم رضا المدرسين يعد من مصدرا من مصادر الضغوط المهنية، ومن بين العوامل التي كانت سببا في عدم رضا المدرسين ما يلي:

- رواتب أعضاء هيئة التدريس.
- ضعف العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس.
- عدم كفاية الوسائل والمعدات.

- تدريس صفوف كبيرة ومشاعر بعدم الكفاءة (Kyriacou ; 1980).

كما حدد برات ( Pratt (1978 في النموذج الذي قدمه لضغوط المعلم، المواقف المسببة للضغط التي تواجه المعلم في ثلاث مصادر رئيسية هي:

1. المواقف خارج البيئة المدرسية: وهي عبارة عن تلك الأحداث التي تقع خارج إطار العمل، محدثة أثرا على أداء المعلم في عمله وكفاءته وعطائه، وتشمل عوامل منها: أعمار التلاميذ، مستويات أسرة التلاميذ الاقتصادية والاجتماعية، وأعمار المعلمين... وغيرها.
2. المواقف داخل البيئة المدرسية: وتشمل الأحداث التي تقع داخل حدود المدرسة والعمل، وتشمل علاقة الزملاء في المدرسة، خصائص الطلبة مثل العدوانية والنشاط الزائد وعدم التعاون، مشكلات النظام والضبط المدرسي والفصل الدراسي، مشكلات ترتبط بالإدارة.
3. المواقف الذاتية للمعلم: وتشمل سمات وقدرات وإمكانات واتجاهات المعلم ورضاه أو عدم رضاه عن المهنة ومستوى الدافعية للإنجاز... الخ (أحمد هزاز الغرير، 1999 ؛ عبد الفتاح، 1999).

فيما توصل بلاس ( Blase (1984 من خلال نتائج دراسته التي أجراها على 392 معلما إلى ثلاثة مصادر ترتبط بالضغوط التي يواجهها المعلم وهي: ضغوط ترتبط بطبيعة العمل الذي يؤديه المعلم وهو التدريس، ضغوط ترتبط بخصائص الطلاب، و ضغوط ترتبط بالمناخ المدرسي.

أما هاريس وهالبين ( Harris & Halpin (1985 فقد توصلا إلى أن أهم مصادر الضغط المهني للمعلم تتمثل في التحيّز في معاملة بعض المعلمين، والإجراءات القانونية المبهمة، وتغيير القيادة في المدرسة، وعدم فعالية الإدارة المدرسية وقصورها في تحديد أدوار المعلمين، وكذا الصراع والتضارب في القواعد المنظمة للعمل، ومحدودية فرص الترقي (علاء الشعراوي، 2002).

وفي ملخص أعده تغري لأربعة عشر دراسة أجنبية للفترة الممتدة من 1976 إلى 1983 حول مصادر الضغط في مهنة التعليم توصل إلى وجود مصادر للضغط تكررت بشكل ملفت للانتباه في هذه الدراسات وقد تمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- العلاقات بين هيئة التدريس.
- عدوانية التلاميذ.
- التلاميذ غير المتعاونين مع المعلم.
- الانشغال الذهني بمشاكل تعلم التلاميذ.

- الحراك الداخلي والخارجي.
- التغير الاجتماعي والتربوي.
- نقص الوسائل البيداغوجية.
- أولياء التلاميذ.
- البرامج الدراسية.
- عبء العمل.
- الضغوط المرتبطة بالتلاميذ.
- القيم المتعارضة.
- افتقار المدرسة إلى روح الجماعة وتماسكها.
- قلة الوقت.
- المسار المهني والتكوين.
- الراتب.
- اكتظاظ الأقسام.
- البنايات المدرسية التي لا تتوفر فيها أسباب الراحة. (سلامي، 2008).

كما أجرى فانس ورفاقه (Vance et al (1989 دراسة للبحث عن مصادر الضغط المهني لدى المعلمين، وكشفت نتائج تحليل البيانات على أن العوامل التالية مرتبة ترتيبا تنازليا هي من أهم مصادر الضغط لدى المعلمين:

1. عدم كفاية الراتب.
2. عدم التقدير.
3. عدم توفر الوقت الكافي للاسترخاء.
4. عدم الانسجام مع المهنة.
5. كثرة المهام المفروضة.
6. ضعف نظام الضبط.
7. عدم المشاركة بالقرارات التي تتخذ بشأن المدرسة.
8. نقص الصلاحيات التي تمكن المعلم من ضبط الطلبة.
9. عدم توفر الوقت الكافي لأداء المهام .

(مسعودي، 2010)

وفي الدراسة التي قام بها عبد الفتاح وعماد الزغلول ( 2001) حول مصادر الضغوط المهنية لدى المعلمين توصلا إلى تحديد المصادر التالية مرتبة حسب درجة تأثير كل مصدر:

1. الدخل الشهري.
2. العلاقات بالمجتمع المدني.
3. النشاطات اللاّمنهجية.
4. البناء المدرسي.
5. عملية التدريس.
6. الطلاب.
7. عملية الإشراف التربوي.
8. العلاقات مع الإدارة المدرسية.
9. العلاقات مع الزملاء.

كما كشف عرفة أحمد حسن نعيم ( 1996) في دراسته حول بعض العوامل الضاغطة التي تع يق المعلمين عن أداء مهامهم التدريسية أن أبرز العوامل الضاغطة قد تمثلت فيما يلي:

1. البيئة المدرسية: وتشمل ازدحام الفصول، عدم توفر الأماكن المناسبة لإجراء الأنشطة العلمية اللاصفية، صعوبة توفر الأدوات والأجهزة العلمية اللازمة لإجراء التجارب المعملية.
2. النواحي المهنية: وتشمل شكلية الدورات التدريبية، قلة الوقت للإطلاع على الجديد في مجال التخصص، قلة الوقت لتصحيح الواجبات المقدمة للتلاميذ.
3. النواحي الإدارية: إلزام المعلمين في صياغة بعض القرارات المدرسية دون مشاركتهم في صياغتها، تناقض بعض الإجراءات الإدارية مع الواقع الفعلي للمدرسة.

بالإضافة إلى عوامل أخرى كضعف التقدير الاجتماعي لمهنة التدريس، عدم التناسب بين المردود المادي والجهد المبذول في التدريس والأعمال الأخرى المرتبطة بها وقلة الفرص للترقي الوظيفي.

كما عرض كرياكو وسوتكليف Kyriacou & Sutcliffes (1978) نموذجا لضغوط المعلم قدماه إثر مراجعة قاما بها لمجموعة من الدراسات حول الموضوع، وعرّفا الضغط على أنه ما يعانيه المعلم من إنفعالات غير سارة كالتوتر والإحباط والغضب والاكتئاب والتي تنجم عن خصائص عمله كمعلم. وفي هذا النموذج بيّن الباحثين الضغوط على أنها أحداث ضاغطة في بيئة العمل، وبيّنا مظاهر الاستجابة للضغوط، وتشمل أحداث العمل الضاغطة:

- السلوك السيئ للتلاميذ كالعدوانية وقلة التعاون.
- ظروف العمل السيئة وتتضمن العلاقة مع الزملاء، وعدم كفاية التعليم، والمهام الإضافية.
- قلة الإمكانيات كالراتب المتدني.

ويرى الباحثان أن الضغط ينشأ عن عدة عوامل ويتطلب المزيد من البحث للتوصل إلى تحديد دقيق لمصادره لدى المعلمين؛ كما بين كرياكو أن الأبحاث لم تتوصل إلى اتفاق حول هذه المصادر، و أن الاختلاف في المتغيرات التي تناولتها الدراسات المختلفة قد يكون مسئولا عن عدم الاتفاق في النتائج (إيمان زيدان، 1998، وسام بريك، 2001).

وقد صنف زبدي ( 2004) مجموعة من العوامل المهنية المؤثرة في نفسية المدرس الناجمة عن الظروف والصعوبات التي يتلقاها المدرس وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1. الإدارة التربوية وتعليماتها: ويشمل هذا العامل النظم واللوائح التعليمية، كما يشمل علاقة المدرس بالإدارة، والتفتيش التربوي.
2. اتصال المدرس بعقول غير ناضجة: حيث تتميز مرحلة التعليم الإعدادي والت أهيلي باحتضانها لتلاميذ غير ناضجين عقليا ونفسيا واجتماعيا، فهي مرحلة للتوجيه والتعليم لأهم مبادئ وقوانين الحياة.
3. ظروف العمل: مثل اكتظاظ الأقسام، عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة لتدريس، الحجم الساعي المعمول به الغير مناسب، عدم تناسب الأجر مع الجهد المبذول.
4. علاقة المدرس بمهنته: إن الظروف التي يعمل فيها المدرس تجعله يعاني من متاعب كثيرة وتجعله غير راض عن نفسه في معظم الفترات، وغير شاعر بالراحة والاطمئنان في عمله التربوي، كما أنه يرى أن مكانته الاجتماعية مهزوزة وهذا ما يؤثر بشكل كبير على مستوى الرضا لديه (زبدي، 2007).

ويقدم النموذج الذي أعدته جامعة جرين ويتش ( Greenwich (1986 تلخيصا لعدد من الدراسات التي أجراها عدد من الباحثين عن مسببات الضغط المهني لدى المعلمين في فترات مختلفة بين عام 1962 وعام 1985، ويمكن إجمال أهم مصادر الضغط التي توصلت إليها الدراسات ضمن الميادين التالية:

1. عوامل تتعلق بسلوك الطلبة ومنها:

- ضعف إمكانيات الطلبة واتساع مدى الفروق الفردية في استعداداتهم ، وتدني مستوى الدافعية لديهم.
- الاتجاهات السلبية التي تتسم بعدم احترام المعلمين أو النظام المدرسي.
- صعوبة الحفاظ على القيم والمعايير.
- السلوك المشكل للطلبة وصعوبة ضبطهم مما يؤدي إلى القلق الدائم والمعاناة المستمرة لدى المعلمين. وقد أشارت عدة دراسات إلى هذه العوامل واعتبرتها من المصادر الرئيسية للضغط المهني.

2. عوامل تتعلق بمطالب المهنة وأعباء العمل ومنها:

- ضغط الوقت وذلك بسبب ضرورة الإسراع في انجاز المهام في فترة زمنية محدودة لتحقيق مطالب المنهاج والبرنامج الدراسي.
- العبء التدريسي الكبير.
- كثرة المهام المطلوبة ، مما يضعف إمكانيات المعلمين وقدرتهم على تحمل الضغوط الناتجة عن المصادر المختلفة.

- عدم توفر الوقت الكافي للحصول على قسط كافي من الراحة نظرا لاضطرارهم إلى القيام بمهام التصحيح والتحضير في بيوتهم خارج أوقات الدوام.
- الصفوف المكتظة.
- غموض الدور، وصراع الدور بسبب توقعات الطلاب والزملاء والآباء والمسئولين وتعارضها، مما يؤدي إلى تعدد المهام المطلوبة من المعلم وتعارضها وإلى عدم تمكنه من التنبؤ بما هو مطلوب.

3. عوامل تتعلق بظروف العمل المادية والمعنوية ومكانة المهنة الاجتماعية ومنها:

- عدم ملائمة البناء المدرسي.
- عدم كفاية الوسائل التعليمية.
- قلة الرواتب.
- تدني المكانة الاجتماعية للمهنة.
- العمل في مدارس ضخمة.
- عدم الشعور بالأمن النفسي الوظيفي.
- ظروف العمل السيئة.
- سلوك المدير الذي يتسم بقلة الدعم.
- تدني مستوى العمل المؤسسي.
- ضعف النظام المدرسي.
- العلاقات الضعيفة بين الزملاء من المعلمين والمدرين والمفتشين والإداريين.
- عدم الاقتناع بالمهنة.

وتوصل الحسن محمد المغيدي ( 2000) من خلال دراسته التي أجراها على عينة قوامها 1034 معلم ومعلمة بالمملكة العربية السعودية إلى أن أهم مصادر الضغط لدى المعلم هي:

1. بعد الوقت: وهو أهم مصدر من مصادر الضغط النفسي للمعلم، حيث اتضح أن 59 % من المعلمين يؤكدون انجاز مهامهم تحت ضغط نفسي كبير في غالب الأحيان، وتعتبر العوامل التالية أكثر العوامل ضغطا على المعلمين: كثرة الأعمال الواجب القيام بها، انجاز الأعمال والتصحيح في وقت أسرع، كثرة أعداد الطلبة، كثرة الأعمال والنشاطات الإضافية، ضيق الوقت المخصص لانجاز المهام، طول فترة العمل، طول المنهاج الدراسي.

2. بعد السلوك الإداري والأنظمة: احتل هذا البعد المرتبة الثانية كمصدر من مصادر الضغط النفسي للمعلم، وأكد أفراد العينة أن أهم السلوكيات التي يمارسها مدير المدرسة أو المشرف وتزيد من إجهادهم هي على التوالي: عدم مساندة الإدارة في ضبط سلوك التلاميذ ، عدم إسناد مسؤوليات ذات قيمة ومكانة، عدم

إتاحة الفرصة في الالتحاق بدورات تدريبية. إخبار المعلم بأن عمله غير مرضي. عدم وضوح المسؤولية. تجاهل الإدارة في الاعتراف بإنجازات المعلم أو أعماله المميزة.

3. بعد السلوك الإشرافي: احتلت بنود هذا المحور المرتبة الثالثة وشملت العوامل التالية: عدم الإطلاع على نتائج الزيارة، عدم التنسيق المسبق لزيارة المفتش، تدريس مواد في غير التخصص، معايير تقويم المعلم غير صالحة وغير موثوقة، عدم كفاءة المشرف.

4. بعد سلوك الأولياء: والذي احتل المرتبة الرابعة وشمل: عدم متابعة الآباء لأداء أبنائهم، عدم إدراك الآباء للصعوبات التي تواجه أبنائهم، عدم تعاون الآباء في حل مشكلات أبنائهم التعليمية، عدم متابعة الآباء للواجبات المدرسية لأبنائهم، عدم إطلاع الآباء على دفاتر الواجبات المنزلية، تفسير بعض الآباء لسلوك المعلم بأنه سلبي.

5. بعد احتياجات المعلم : كمصدر من مصادر الضغط النفسي للمعلم احتل المرتبة الخامسة والعوامل التالية تسبب للمعلمين الضغط في غالب الأحيان: غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز، عدم توفر الخدمات الصحية للمعلمين وأسرهم، الراتب لا يمثل الجهد الذي يبذله المعلم، صعوبة الحصول على قروض، عدم مكافأة نهاية الخدمة، نظام التقاعد لا يحقق الأمن الوظيفي للمعلم.

6. بعد سلوك التلاميذ: نجد أن هذا المحور احتل المرتبة السادسة كمصدر من مصادر الضغط النفسي للمعلم والعوامل التالية تولد الضغط النفسي للمعلمين في غالب الأحيان: اتجاهات الطلاب السلبية نحو التعليم، صعوبة التعامل مع الطلاب ذوي القدرات المنخفضة، التعامل مع الطلاب المتأخرين دراسيا.

7. بعد علاقة المعلمين بعضهم ببعض: وهو أقل مصدر للضغط لدى أفراد عينة الدراسة.

وباختصار فإن أهم عوامل الضغط النفسي على اختلاف أبعاد الضغط لدى أفراد العينة تتمثل في:

اتجاهات الطلاب السلبية نحو التعلّم، سلوك التلاميذ، فقدان التعامل بين الزملاء، زيادة العبء التدريسي، عدم توفر الأدوات المدرسية اللازمة لعملية التعليم والتعلم، ضعف إتاحة الإدارة الفرصة للمعلم في التدريب، منح مسؤوليات ذات قيمة ومكانة، ضعف الاعتراف بانجازات المعلم في المناسبات، تدريس مواد في غير التخصص، نقص توافر الخدمات الصحية المميزة.

مما سبق نستنتج أنه ليس هناك مصدر محدد للضغوط التي يواجهها المعلمون، وترتيب وتصنيف المصادر يختلف باختلاف عينة الدراسة، إذ كما تبين فالأسباب والعوامل المسببة للضغط كثيرة ومتعددة، ولكن يبدو أن هناك عناصر محددة هي الأكثر حدوثا في مجال التعليم، ولها علاقة مباشرة بمهنة التدريس والتي تدرك من قبل المعلمين على أنها مصادر للضغط ؛ وانطلاقا من نتائج الدراسات التي تم التطرق إليها سوف نحاول تحديد مصادر الضغط التي اتفقت عليها الدراسات في النقاط التالية:

1. **خصوصية مهنة التدريس**: إن طبيعة مهنة التدريس تجعل المدرس مضطر للتعامل مع أكثر من جهة (التلاميذ، الأولياء، الإدارة، المشرف التربوي، زملاء العمل) هذا ما يزيد من حجم المسؤوليات لديه، كما أن طبيعة المهنة وشروطها تتطلب من المدرس عناية في تحضير الدروس، تركيز في الانتباه طوال ساعات العمل، الدقة في التعامل مع الناشئين، التوفيق بين متطلبات المناهج وقدرات التلاميذ، مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ، العمل على تقويم السلوكات السيئة للتلاميذ...الخ؛ إن هذه المتطلبات الكثيرة تجعل المدرس يشعر بالضغط.
2. **ظروف العمل التربوي**: إن نوع البيئة التعليمية التي يعمل فيها المدرس والظروف المحيطة به كعدم توفر القاعات المناسبة التي يراعى فيها شروط التصميم الأرغونومي المناسب لممارسة مهنة التدريس، وعدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة والتجهيزات المتطلبة حسب نوع المادة المدرسة، اكتظاظ الأقسام تجعل المدرس يعمل في مناح مدرسي يتسم بالضغط.
3. **الأجر**: يعتبر الأجر المورد الوحيد للرزق عند أغلبية المدرسين لذلك فهو من العوامل الهامة المؤثرة في حياة المدرس وسعادته النفسية والاجتماعية، وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأجر الذي يتقاضاه المدرس لا يعادل الجهد المبذول والصعوبات التي يواجهها في عملية التدريس، لذلك نجد أن أغلب المدرسين غير راضين عن الأجور الممنوحة لهم، وهذا ما تثبته النزاعات المتكررة للمدرسين والتي غالبا ما يكون الأجر هو السبب الرئيسي لهذه النزاعات.
4. **سلوك التلاميذ**: إن السلوكات الغير مقبولة الصادرة من التلاميذ داخل القسم تشكل مثيرا منفرا للمدرس وعاملا ضاغطا يقلل من مستوى الرضا الوظيفي لديه ويزيد من معدل الاحتراق النفسي بين المعلمين،كونها تؤثر سلبا على سير العملية التعليمية وهذا ما يزيد من أعباء المعلم لأنها ت تطلب منه وقتا وجهدا إضافيا حتى يتمكن من التحكم في الصف الدراسي، والسلوكات الغير مقبولة تتمثل

في كل السلوكات التي تتعارض مع النظام المدرسي مثل السلوك العدواني والسلوك الفوضوي وكذا السلوك المنافي للأخلاق...الخ.

5. **علاقة المدرس بالإدارة:** إن الإدارة عامل مهم ومؤثر في حياة المدرس، كما يعتبر من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرس، لذلك فإنه إذا كانت العلاقات التي تربط المدرس بالطاقم الإداري للمؤسسة التربوية سيئة ستؤثر حتما على نفسية المدرس، وهذا ما سوف يجعله يتفادى الاتصال مع الإدارة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن العلاقات السيئة بين المدرس والهيئة الإدارية للمدرسة تجعل المناخ المدرسي مشحون بالتوتر والصراعات ، وهذا سوف يشكل عاملا ضاغطا على المدرس. وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا في علاقة المدرس بالإدارة مثل عدم مساندة الإدارة في ضبط سلوك التلاميذ، عدم إسناده مسؤوليات ذات قيمة ومكانة، عدم إتاح ته الفرصة في الالتحاق بدورات تدريبية، إخبار المعلم بأن عمله غير مرضي، عدم وضوح المسؤولية، تجاهل الإدارة في الاعتراف بإنجازات المعلم أو أعماله المميزة.

6. **الإشراف (التفتيش) التربوي:** يمثل الإشراف التربوي أو التفتيش المجهود الذي يبذله المسؤول عن هذه المهمة التربوية لاستثمار وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمدرسين في المدرسة، وذلك كي يفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدوها بصورة أكثر فعالية (زبدي، 2007)، ولكن إذا تحول التفتيش التربوي إلى نقد هدام لمردود المدرس سوف يؤثر سلبا على أداء ونفسية المدرس، لأنه سوف يصبح عائقا للمدرس ويصعب من مهمة القيام بدوره التربوي كما ينبغي، وسوف يزعزع ثقة المدرس في قدراته وكفائتة التدريسية، وهذا سوف يولد الخوف والرهبة والكراهية لدى المدرسين تجاه المفتشين، ويصبح بذلك المفتش عامل إزعاج وقلق للمدرس خصوصا إذا ما أحبطت مجهودات المدرس عندما يشعر بأنه لم يقيم حق تقييمه من قبل المفتش.

7. **المكانة الاجتماعية للمدرس** : تعتبر مهنة التدريس من المهن الإنسانية الراقية والنبيلة ولكنها اليوم أصبحت لا تحظى بالتقدير الذي كان ممنوحا لها من قبل، حيث أصبح المعلم محل اتهام مباشر من طرف المجتمع ويعتبر المسئول الأول عن تدهور المستوى التعليمي للتلاميذ، كما أصبحت مهنة التدريس من المهن الغير مرغوب فيها، بحيث أصبح أغلب الأفراد يتجهون إلى هذه المهنة عن غير رضا وإنما بسبب قلة فرص التوظيف في المهن الأخرى، وقد ساهمت وسائل الإعلام بشكل كبير في تغيير نظرة المجتمع إلى مهنة التدريس من خلال المقالات التي تنشر من حين لأخر في العديد من

الجرائد، والتي تسيء في كثير من الأحيان إلى صورة المدرس من خلال حصر اهتمامات المدرسين في الجانب المادي واتهامهم بالتقصير تجاه التلاميذ..الخ، وتحريض التلاميذ والأولياء بشكل غير مباشر ضد المدرسين. إن هذه النظرة السيئة للمدرس أضحت تشكل عاملا ضاغطا على المدرس ومصدرا للتوتر يؤثر سلبا على أداءه

8. **الحوافز المادية والمعنوية:** تعتبر مهنة التدريس من المهن التي تكون فيها فرص الترقية المتاحة للمدرسين قليلة مقارنة بالمهن الأخرى، كما أن فرص الترقية في هذه المهنة غالبا ما تخضع لمعيار الأقدمية من دون الأخذ بعين الاعتبار الكفاءة المهنية، كما أن النجاحات والنتائج الجيدة المحققة من طرف المدرسة في غالب الأحيان ما يكافئ عليها المدير دون المدرسين، بالإضافة إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز، ولا شك أن إحساس المدرس بأن فرص ترقيته في مجال عمله ضعيفة أو تحكمها معايير أخرى غير معيار كفاءة الأداء يعد أحد المصادر الهامة لضغط العمل، وذلك لتعارض وضع العامل مع طموحاته ومحاولته تأكيد مستقبله المهني.

## 5.2. الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية:

تسبب شدّة الضغوط والتعرض المتكرر لها إلى ظهور كثير من التأثيرات السلبية على شخصية الفرد، وقد تتعدى هذه الأثار المستوى الشخصي إلى المستوى التنظيمي والإجتماعي للفرد، حث يرى طومسون وآخرون (Tompson, et al (1994، أن آثار الضغوط تشمل أربعة مستويات هي: المستوى الفردي، الاجتماعي، المستوى المهني، والمستوى التنظيمي، كما صنفها بعض الباحثين إلى مستويين هما: المستوى الفردي والمستوى التنظيمي (بشرى اسماعيل، 2004)، وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على المستوى الفردي والمستوى التنظيمي.

### 1.5.2. على مستوى الفرد:

إن تعرض الفرد للضغوط بدرجة مقبولة قد يزوده بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعا وانجازا في أدائه وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، إلا أن استمرار التعرض لهذه الضغوط وبدرجة حادة قد ينجم عنها الكثير من السلبيات خاصة إذا لم يستطع الفرد التكيف معها (لوكيا، 2000)، حيث تظهر على شكل أعراض واضطرابات سلوكية أو جسمية (عضوية) أو انفعالية أو سلوكية وقد بين سيلي ( 1956) في كتابه ضغط الحياة أن سلوكات كالتهيج العام والقابلية للإثارة والاكتئاب، وعدم الثبات الانفعالي، والعدوانية أو السلبية، والشعور العام بالقلق نتيجة الخوف الشديد دون معرفة سبب ذلك، والأرق والصداع النصفي

والشد العصبي، وألام أسفل الظهر وفقدان الشهية أو الإفراط في الأكل، وتعاطي الكحول والمخدرات، وحدوث الكوابيس ليلا، وزيادة الاستعداد للحوادث ...الخ، تعتبر كلها علامات تشير إلى تعرض الفرد للضغط (بن زروال ولوكيا، 2006).

ومما لاشك فيه أن الضغوط التي تقع على الإنسان كثيرة ومتعددة ولها درجات متفاوتة، كما تتعدد ردود الأفعال للضغوط الواقعة على الأفراد ، فبدأ الضغط في التأثير على الفرد في سياق متتابع يمكن أن يصل إلى أحد الطريقين: السواء واستعادة التوازن الحيوي، أو المرض والخلل المرتبط بالضغوط، وينتج عن الضغوط بعد أن تتفاعل مع شخصية الفرد ومخططه المعرفي وخبراته السابقة وعمره وجنسه وظروفه العامة والخاصة ، استجابات مختلفة، وقد تأخذ هذه الاستجابات أشكالا ثلاثة: أولها الاستجابات المحددة، وثانيها العلامات والأعراض العامة، وثالثها اضطرابات معينة (أحمد عبد الخالق، 1998)، ولقد اهتم الباحثون بدراسة هذه الأعراض والاضطرابات وتأثيرها على الفرد وعلى صحته النفسية والجسمية، وفيما يلي سيتم عرض الأعراض والاضطرابات الناجمة عن التأثيرات السلبية للضغوط على الفرد:

**1.1.5.2. الأعراض والاضطرابات الفسيولوجية (العضوية):**

إن الأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وإفرازات الغدد والجهاز العصبي، فقد بينت الدراسات أن الشعور بالضغط يؤدي إلى ارتفاع الهرمونات المفرزة ويعتبر الإفراط في إفراز الهرمونات سببا في التعرض لأنواع كثيرة من الأمراض كارتفاع ضغط الدم، تصلب الكلية والذبحة الصدرية، وتسمم الدم أثناء الحمل...الخ ( ستورا، 1997)، ويعتبر ارتفاع ضغط الدم من الأعراض الفسيولوجية الناجمة عن الضغط الحاد، ففي دراسة قام بها كوشران (1978) توصل إلى أن الضغط ينتج عنه زيادة في نشاط الجهاز العصبي المركزي الذي يسبب تقلص الأوعية وهذا التقلص هو أهم أسباب ارتفاع ضغط الدم (عبدوني، 1994)، وبين فرانش وكابلان French & Caplan أن الأفراد الذين تتضمن طبيعة عملهم المسؤولية عن الغير هم أكثر تعرضا لارتفاع ضغط الدم مما يجعل الطيارين والأطباء ومراقبي الملاحة الجوية من أكثر الأفراد تعرضا لارتفاع ضغط الدم ونسبة الكوليسترول في الدم نتيجة لثقل المسؤولية، واتخاذهم لقرارات تتسم بالخطورة ( لوكيا، 2000).

ويشير بلوكر ( 1984) Blocker أن الضغط النفسي بإمكانه أن يشكل آلية تشغيل لعوامل أخرى للخطر، فالضغط الحاد يمكن أن يرفع ضغط الدم والدهون الدموية، ويسرع تكون الجلطة الدموية مما يزد من

احتمال حدوث أمراض متنوعة للقلب والأوعية قد تصل إلى السكتة القلبية ( Blocker,1984)، ويرجع العديد من الخبراء في الطب وعلم النفس أسباب حوالي 50 إلى 75% من الأمراض إلى عوامل مرتبطة بالضغوط، ومن بين هذه الأمراض الأزمات القلبية وارتفاع ضغط الدم، قرحة المعدة، البول السكري، الربو، الصداع بأنواعه (نصفي، دوري، توتري) آلام الظهر وبخاصة الجزء السفلي منه، آلام العضلات وبخاصة في الرقبة والأكتاف، التشنج العضلي التهاب المفاصل، الإسهال، الإمساك المزمن، اضطراب الجهاز التنفسي، الأمراض الجلدية، تضخم الغدة الدرقية، البدانة، ارتفاع نسبة الكولسترول في الدم، السرطان، تلف الكبد، أمراض الرئة، تصلب الشرايين، ضعف جهاز المناعة ؛ ففي دراسة قام بها الدكتور "الفاريز" وهو طبيب بمستشفى مايو الشهير على 10.000 مريض عولجوا من اضطرابات المعدة اتضح أن أربعة من كل من خمسة مرضى ليس لمرضهم أساس عضوي على الإطلاق، بل أساسه الخوف والقلق وعدم مقدرة الفرد على الملائمة بين نفسه والحياة.

وفي خطاب ألقاه الدكتور "هارولد هاسين" وهو طبيب بمستشفى مايو في اجتماع الجمعية الأمريكية للأطباء والجراحين العاملين في المؤسسات الصناعية قال فيها أنه درس حالة 176 رجل من رجال الأعمال من أعمار متجانسة معدلها 44 سنة فاتضح له أن أكثر من ثلث هؤلاء يعانون واحد من ثلاثة أمراض تنشأ كلها من توتر الأعصاب وهي: اضطرابات القلب، قرحة المعدة وضغط الدم.

كما أكد الطبيب "وليام ماك كونيل" أن الانفعالات التي يسببها القلق والخوف والنزاع الدائم قد تصيب ميزان الكالسيوم في الجسم باختلال ينشأ عنه ألم الأسنان وتَلَفِها (كارنيجي، 1994؛ مسعودي، 2010).

وفي دراسة أجرتها لجنة الرقابة للإنتاجية في القطاع الأوروبي لسنة 2000 توصلت إلى أن 16 % من أمراض شرايين الدم التي تصيب الرجال في أوروبا و 22 % منها تصيب النساء تعود إلى ضغوط العمل، كما توصلت أيضا إلى أن أعرض مرضية أخرى تظهر على العمال مثل إصابات العضلات والعظام واضطراب الصحة الذهنية سببها ضغوط العمل (عباس محمود مكي، 2007).

وقد أكدت الدراسات أن للضغط النفسي دور في ظهور الأمراض المرتبطة بالجهاز المناعي، ففي دراسة لباتورت وآخرين (1977)، حول الاستجابة المناعية في حالة الضغط مثل حالات الحداد، أخذت عينة من دم 26 أرملة بعد أسبوعين من بعد حدادهن على أزواجهن الذين توفوا بمرض أو بحادث، وقوبلت النتائج بنتائج

فئة أخرى مؤلفة من نساء عاديات لم تعرفن الحداد في عائلاتهن خلال السنتين السابقتين، فلوحظ أن عمل الخلايا اللمفاوية تراجع عند الأرامل بعد 6 أسابيع من بدء الحداد وهناك انخفاض في الطاقة المناعية للجسم قد يعرضه (في حال وجود متغيرات أخرى) للإصابة بالأمراض (ستورا، 1997).

وقد أوضح كوبر ( 1984) أن أحداث الحياة الضاغطة مرتبطة ارتباطا وثيقا بظهور أنواع عديدة من السرطان، بما في ذلك سرطان الثدي، والرحم، والرئة ويرى ماكليلاند ( 1985) Mc Clelland أن للضغط تأثير مباشر على انخفاض نشاط الجهاز المناعي الذي يضبط السرطان البسيط (كشرود، 1995).

ويبيّن كوبر وكارترايت (1998) Cooper & Cartwright في الجدول التالي تأثير الضغوط في مختلف مراحلها على الوظائف الحيوية في الجسم (مسعودي، 2010):

**جدول رقم (1.2)**: يمثل تأثير الضغوط على الوظائف الحيوية في الجسم حسب كوبر وكارترايت (1998).

| | حالة طبيعية (استرخاء) | ضغوط | ضغوط حادة | ضغوط مستمرة |
|---|---|---|---|---|
| **الدماغ** | كمية الدم المتدفقة طبيعية | زيادة كمية الدم المتدفقة | التفكير بوضوح | صداع وارتجاف وحركات عصبية |
| **المزاج** | سعيد | حاد | زيادة في التركيز | توتر وفقدان روح المرح |
| **اللعاب** | طبيعي | يقل | يقل | جفاف الفم وتقلص الحنجرة |
| **العضلات** | تدفق الدم بكمية طبيعية | زيادة تدفق الدم | تحسن في الأداء | توتر عضلي وآلام العضلات |
| **القلب** | معدل طبيعي لضربات القلب وضغط الدم | زيادة في معدل ضربات القلب وضغط الدم | تحسن في الأداء | ارتفاع ضغط الدم وآلام في الصدر |
| **الرئتان** | تنفس طبيعي | زيادة معدل التنفس | تحسن في الأداء | سعال وربو وحساسية |
| **المعدة** | تدفق الدم بكمية طبيعية | نقص كمية الدم المتدفقة وزيادة إفراز الأحماض | نقص كمية الدم يقلل من القدرة على الهضم | قرحة المعدة نتيجة للحموضة وسوء الهضم |
| **حركة الأمعاء** | طبيعية | انخفاض تدفق الدم وزيادة حركة الأمعاء | انخفاض القدرة على الهضم | آلام المعدة والإسهال |
| **المثانة** | زيادة معدل التبول | زيادة معدل التبول | زيادة معدل التبول نتيجة لاستثارة الأعصاب | زيادة الرغبة في التبول وأعراض اضطراب البروستاتا |
| **الأعضاء التناسلية** | طبيعية | العجز الجنسي للذكور نظرا لنقص تدفق الدم، واضطراب الدورة الشهرية لدى الإناث | انخفاض تدفق الدم | العجز الجنسي واضطراب الدورة الشهرية |
| **الجلد** | طبيعي | نقص تدفق الدم وجفاف البشرة | انخفاض تدفق الدم | الجفاف والحساسية |

ومن المؤكد أن هذه الا ضطرابات تصاحبها أو تسبق حدوثها أعراض وعلامات معينة كنتيجة مباشرة للاستجابة للضغط، وتعتبر كمؤشر أو منبه لظهور الاضطرابات التي تم التطرق إليها، فقد أكد ت الدراسات أن الاستجابات العضوية للضغوط النفسية مثل التنبيهات الهرمونية، وإفرازات بعض الغدد وفعاليات الجهاز السمبثاوي المسئول عن أمن الجسم تلقائياً من حيث السيطرة على جميع أجهزته الحيوية اللاإرادية مثل الجهاز الدوراني والتنفسي والجهاز الغددي والجلد الذي يعمل وقت تعرض الجسم للخطر (ضغط خارجي أو داخلي)، وهو يعلن ما يشبه حالة الطوارئ، وذلك بتجهيز طاقاته ووضعها في أعلى درجات الاستعداد وكذلك الجهاز الباراسمبثاوي بإبطاء أو كف عمل بعض أجهزة الجسم، ويظهر هذا على شكل أعراض أو تغيرات جسدية (الثابت، 2006).

ويشير شولتز وآخرون (1990) Schultz et al إلى الدراسة التي أجراها زالزينك ودي فريز وهوارد (Zalenzik & de vries & Woward(1988 حول أثر الضغوط النفسية في الصحة والسلوك والأداء في العمل، وقد أظهرت الدراسة مدى واسعا ومؤشرات لأعراض الضغوط النفسية التي تم تصنيفها في خمسة جوانب هي الضغوط الانفعالية، واستخدام الأدوية، وأمراض القلب، واضطرابات الهضم، ومشكلات الحساسية والجهاز التنفسي، وقد ظهر بعضها بتكرار عال (أبو حميدان والعزاوي، 2001).

وقد قام فونتانا ( 1989) Fontana بوضع قائمة للتغيرات الجسدية التي تحدث للكائن الحي عند تعرضه للضغوط والاضطرابات المصاحبة لهذه التغيرات وهي على النحو التالي:

1. زيادة الأدرينالين بالدم مما يؤذي الجسم ، وإذا استمر لمدة طويلة يؤدى إلى أمراض القلب، واضطراب الدورة الدموية.
2. زيادة إفراز الغدة الدرقية يؤدي إلى زيادة تفاعلات الجسم، وإذا استمر لمدة طويلة يؤدي إلى نقص الوزن، والإجهاد والانهيار الجسمي.
3. زيادة إفراز الكولسترول من الكبد ويؤدي إلى الإصابة بأمراض القلب (تصلب الشرايين)، حدوث تغيرات في أجهزة الجسم مثل اضطرابات معدية، تفاعلات جلدية، وإ ضعاف مناعة الجسم (عبد المنعم، 2006).

ولقد أجمعت جل الدراسات التي بحثت في الأعراض العضوية (الجسمية) الناجمة عن الضغوط أن هذه الأعراض تظهر على شكل تغيرات في وظائف الجسم تتمثل فيما يلي:

- التوتر العضلي.
- الشعور بالتعب والإرهاق والإنهاك.

- ارتعاش اليدين.
- الارتفاع أو ا لانخفاض المفاجئ لحرارة الجسم.
- الشعور بالغثيان والدوار.
- الشعور بالصداع والصداع النصفي.
- اضطرابات النوم.
- اضطرابات الأكل.
- آلام في القلب والصدر.
- ارتفاع طبقات الصوت.
- ارتفاع طبقات الصوت.
- تزايد نسبة الجلوكوز في الدم.
- أمراض جلدية (الحكة، الإكزيما).
- الشعور بثقل أو ارتعاش الأطراف.
- التعرق الزائد.
- تعرق كفّات اليدين وبرودة الأطراف.
- التوتر العضلي.
- صعوبة التنفّس.
- جفاف الفم والحلق واتساع حدقة العينين.
- اضطرابات الجهاز الهضمي.
- تسارع دقات القلب.
- آلام الرقبة والظهر.
- ارتفاع نسبة الكوليسترول في الدم.
- مشكلات جنسية.

للإشارة فقط إن هذه الأعراض لا تظهر جملة واحدة وبشكل واضح،كما أن ظهورها يختلف من فرد لآخر، فبعض الأفراد لا تظهر عليهم هذه الأعراض بالرغم من شعورهم بالضغط، والبعض الأخر تظهر عليهم بشكل واضح بمجرد تعرضهم لأقل الظروف والمواقف الضاغطة، كما أن ظهور هذه الأعراض ليس بالضرورة نتيجة مباشرة لوقوع الفرد تحت الضغط ولكنها مؤشر قوي لوجود الضغط (حسين وحسين، 2006؛ أحمد عبد الخالق، 1998؛ مسعودي،2010؛ بشرى إسماعيل، 2004 ).

### 2.1.5.2. الأعراض والاضطرابات السلوكية:

إن أول مؤشر يدل على أن الفرد واقع تحت وطأة الضغوط النفسية هو التغيّر في السلوكات والعادات الطبيعية المألوفة لدى الفرد، وقد قدم فونتانا مجموعة من الأعراض السلوكية الناجمة عن زيادة الضغوط وتتمثل في: النسيان والإهمال وزيادة مشاكل التخاطب، اللجلجة والتلعثم وانخفاض مستوى الطاقة ، والقلق في النوم وإلقاء اللوم على الآخرين وعدم تحمل المسؤولية (عبد المنعم، 2006)، ويمكن تحديد الأعراض السلوكية الناجمة عن الضغوط وفقا لما توصلت اليه الدراسات فيما يلي:

- الحركات العصبية كهزهزة الركبة.
- فرقعة الأصابع وقضم الأظافر ونتف الشعر.
- ضعف التواصل مع الآخرين.
- نسيان المواعيد.
- كثرة التغيب أو التأخر عن العمل.
- اضطراب الأداء وانخفاض الإنتاجية.
- اللامبالاة.
- تصيد أخطاء الآخرين.
- إنجاز المهام بدرجة عالية من التحفظ.
- ارتكاب الحوادث والمخالفات.
- تزايد معدلات الدوران في العمل.
- اضطرابات الكلام.
- الانسحاب من الآخرين والميل إلى العزلة.
- إهمال الاهتمام بالمظهر والصحة.
- زيادة التدخين (التدخين بشراهة).
- لوم الآخرين بشكل مستمر.
- لوم الآخرين بشكل مستمر.
- عدم المحافظة على المواعيد.
- التهكم والسخرية من الآخرين.
- الشكوى بشكل مستمر.
- كثرة تناول المنبهات.
- الإدمان على الكحول والمخدرات.
- كثرة ارتكاب الأخطاء.
- الاعتداء على الأفراد والأشياء.
- ترك العمل.
- التفكير أو محاولة الانتحار.
- صعوبة التنفس.
- فقدان الشهية أو الإفراط في الشهية.

إن الأعراض السلوكية يمكن ملاحظتها بشكل واضح مقارنة بالأعراض الأخرى كونها تعتبر استجابة أو وسيلة يحاول من خلالها الفرد مقاومة الضغط الواقعِ عليه، لذلك يمكن الاعتماد عليها للتعرف وتحديد درجة الضغوط التي يعاني منها الفرد (المشعان، 2001؛ حسين وحسين، 2006؛ عبد الخالق، 1998؛ مسعودي، 2010؛ الثابت، 2006؛ بشرى إسماعيل، 2004؛ Ivancevich & Michael & Matteson, 1995).

### 3.1.5.2. الأعراض والاضطرابات الانفعالية:

إن المواقف الضاغطة قد تؤثر على الصحة النفسية للفرد فتجعله يشعر بأحاسيس سلبية تظهر على شكل أعراض انفعالية، ففي دراسة لكوبر ودافنسون ( Cooper & Davidson (1982 تبين وجود بعض الأعراض النفسية المرتبطة بضغوط العمل وتتمثل في الإنهاك الجسمي بنسبة 69.6 %، القابلية للانفعالات بنسبة 60 %، الشعور بالقلق بنسبة 54.4 %، الإحساس بالتوتر بنسبة 42.6 %، الشعور بالغضب بنسبة

35.6 %، اضطرابات النوم بنسبة 34.1 %، والإحساس بالتوتر بنسبة 34.8 %، عدم الاقتناع بالعمل بنسبة 34.1 %، انخفاض تقدير الذات بنسبة 25.1 %، الإحساس بالاكتئاب بنسبة 23.7 % (المشعان، 2001)، كما وجد هيدي وهلمستروم وويرنج Heady & Holmstrom & Wering أن الضغط يؤثر على الحالة المزاجية ويظهر هذا في شعور الفرد بالغضب والانفعال والأسى والشعور بالإثم والتوتر ( الرشيدي، 1999)، ويمكن تحديد الأعراض الانفعالية المصاحبة للشعور بالضغط فيما يلي:

- ارتفاع درجات القلق.
- الخوف والهلع.
- اليأس وفقدان الأمل.
- الصراخ والبكاء.
- التردد وتوهم المرض.
- فقدان الثقة في النفس.
- النضرة السوداوية للحياة.
- الحساسية الزائدة تجاه النصيحة أو النقد.
- زيادة التشاؤم.
- سيطرة الأفكار والوساوس القهرية.
- زيادة الاندفاعية والحساسية المفرطة.
- انخفاض الدافعية للعمل.
- الكفاءة الشخصية.
- انخفاض مستوى الرضا عن العمل.
- سرعة التهيج والاستثارة.
- تقلب المزاج.
- الشعور بالغضب والتوتر.
- العدوانية تجاه الآخرين.
- الشعور بعدم الراحة.
- انخفاض تقدير الذات.
- الشعور بعدم الراحة.
- السأم والملل.
- الشعور بعدم الاستحقاق والقيمة.
- الإحساس بالوحدة.
- الشعور بالاكتئاب.
- الخوف المتزايد من فقدان السيطرة.
- نقص الحماس للعمل.

(حسين وحسين، 2006؛ مسعودي، 2010؛ المشعان، 2001؛ الرشيدي، 1999).

### 4.1.5.2. الأعراض والاضطرابات المعرفية:

تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة ويصحب ذلك اضطرابات معرفية، كصعوبة التركيز، ضعف الذاكرة، صعوبة اتخاذ القرارات...الخ (عبدوني، 1994)، ويمكن أن تظهر أعراض الضغوط المعرفية على النحو التالي:

- ضعف قوة الملاحظة.
- عدم القدرة على التركيز.
- النسيان.
- نقص الانتباه.
- ازدياد الاضطرابات الفكرية والأوهام.
- أو صعوبة استرجاع الأحداث.
- صعوبة معالجة المعلومات.
- تصلب الرأي.
- ضعف التفكير الإبتكاري.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح.
- التفكير المختلط أو المشوش.
- التفكير النمطي الجامد.
- تدهور القدرة على التنظيم والتخطيط.
- انخفاض في كل الوظائف المعرفية.
- إصدار أحكام غير صائبة.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات.
- فقدان المرونة العقلية.
- تزايد عدد الخطاء.
- التفكير الانهزامي وغير العقلاني.

(حسين وحسين، 2006؛ مسعودي، 2010؛ عسكر، 2001).

### 2.5.2. على مستوى المنظمة:

إن التأثير السلبي للضغوط على الفرد ينعكس على المنظمة لأنه لا يمكن الفصل بين الفرد والمنظمة ، فهو جزء لا يتجزأ منها وعلاقة التأثير والتأثّر بينهما متبادلة، ومن ثّم فإنّ التأثيرات السلبية على الأفراد كالأمراض والاضطرابات بمختلف أشكالها تنعكس على المنظمة، ويظهر هذا في التكاليف المالية التي تتكبدها المنظمة بسبب الضغوط فقد أشار عبد الرحيم المير ( 1995) أن ضغوط العمل ترهق الاقتصاد، فعلى سبيل المثال تقدر التكاليف التي تسببها ضغوط العمل على الاقتصاد الأمريكي مبالغ تتراوح بين ( 100 و 200) بليون دولار سنويا، كما أعلنت جمعية القلب الأمريكية أن أمراض القلب كلفت الولايات المتحدة الأمريكية 46.2 بليون دولار، وأن 25 % من هذه التكاليف تعزى إلى تدني الإنتاج الناجم عن الغياب (هيجان، 1999)،كما قدرت حجم الخسائر التي يلحقها الضغط بالمنظمات في الولايات المتحدة الأمريكية 150 بليون دولار سنويا، وقدرت المملكة المتحدة هذه التكاليف بـ 1.3 مليار جنيه إسترليني في العام مما جعل كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا وأستراليا يتقبلون الضّغط المهني كمرض مهني، وقد بلغت قيمة تعويضات مخلفاته في أستراليا 35 % من التعويضات الكلية لسنة 1990 (مزياني، 2007)، كما توصلت إحدى

الدراسات إلى نتيجة مؤداها أن ما يزيد على 70 % من حالات التغيب عن العمل ترجع إلى أمراض أسبابها الضغوط، وكشفت نتائج دراسة أخرى على أن 70 % من الأفراد موضع الدراسة يعتقدون أن الزيادة في تعرضهم للضغط المهني أدى إلى انخفاض إنتاجياتهم، بينما يتغيب 20 % منهم يوما أو أكثر في السنة بسبب الضغوط، ويفكر ثلث العينة جديا بالاستقالة نتيجة التعرض للضغوط كذلك (مسعودي، 2010)، وفي دراسة أجرتها لجنة الرقابة للإنتاجية في القطاع الأوروبي لسنة 2000 توصلت إلى انه أكثر من 50 % من حالات الغياب عن العمل تعود إلى الضغوط النفسية (عباس محمود مكي، 2007).

وتتمثل مصادر التكاليف المالية الناجمة عن الضغوط في مصادر مباشرة ومصادر غير مباشرة وتنقسم مصادر التكاليف المباشرة إلى ثلاث فئات هي:

أ - تكاليف العضوية والمشاركة في العمل وتتضمن: تكلفة التأخر عن العمل ، تكلفة الغياب عن العمل، تكلفة التوقف عن العمل والإضرابات ، تكلفة تشغيل عمال إضافيين للإحلال محل المتغيبين عن العمل ، تكلفة معدل الدوران في العمل ، تكلفة تعيين عمال جدد وتدريبهم ليحلوا محل من تركوا العمل.

ب -تكاليف الأداء في العمل وتتضمن: تكلفة الانخفاض في كمية الإنتاج عن المعدلات الموضوعية ، تكلفة انخفاض الجودة، تكلفة الإصابات وحوادث العمل (تكاليف العلاج وتكاليف الانقطاع عن العمل)، تكاليف عطل الآلات وإصلاحها، تكلفة الفاقد من المواد أثناء العمل.

ج - تكاليف التعويضات التي تتكبدها المنظمة بناءا عن أحكام قضائية أو طبقا للنظام المعمول به.

أما التكاليف غير المباشرة للضغط المهني فينجم عنها: انخفاض الروح المعنوية ، انخفاض الدافعية ، سوء الاتصالات (غموض الدور، الاتصال، تشويه المعلومات) ، سوء العلاقات في العمل (فقدان الثقة، المشاجرات)، عيوب في إتحاد القرارات، عدم الاهتمام بالوقاية (عبده فيليه، محمد عبد المجيد، 2005).

### 3.5.2. الآثار الناجمة عن ضغوط مهنة التدريس:

كما وسبق الإشارة إليه فإن الضغوط النفسية تترك انعكاسات سلبية على الأفراد ونفس الأمر يسري على المدرسين ، فالضغوط المختلفة لمهنة التدريس التي يواجهها المعلم أثناء عمله في البيئة المدرسية ، لها انعكاساتها السلبية على النواحي النفسية والانفعالية ، والجسمية ، والمعرفية ، والاجتماعية عليه، لأن هذه الضغوط تتعارض مع التناغم الطبيعي لجسم الإنسان ونفسيته وقدراته الطبيعية، وقد يؤدي ذلك إلى زيادة

الضيق والتوتر والقلق والإحباط لديه، كما وقد يؤدي إلى تعب وإرهاق جسمي وعصبي ، يمنع المعلم من تحقيق التوازن ومن ثم يفشل في القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه.

ففي دراسة لكرياكو وبرات Kyriacou & Barat تبين أن هناك علاقة بين الضغوط التي يتعرض لها المدرسين وبعض الأعراض مثل القلق، الوسواس، الاكتئاب، والهيستريا، كما توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى الضغوط يصاحبه ارتفاع في مستوى الشعور بالتوتر والإجهاد الانفعالي والبدني في نهاية اليوم الدراسي (المشعان، 2000).

كما توصل المعهد الوطني الجامعي للصحة بسويسرا أن 43.1 % من المدرسين صحتهم تنذر بالخطر و22.1 % حالتهم الصحية سيئة والعامل الأساسي في هذه الحالة هو الضغط المهني ( Mary Claude, 2004).

وقد أشار دونهام إلى أن تعرض المعلم للضغوط ينجم عنها أعراض واضطرابات مثل عدم القدرة على التركيز، صعوبة في اتخاذ القرارات، الشعور بالإنهاك والإرهاق الشديدين، وإذا زادت شدة هذه الأعراض فإنها ستجعل المعلم يشعر بالاحتراق النفسي.

ويذكر كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jckson) أنه وكنتيجة لظروف العمل فإن كثيرا من المعلمين يجدون أن مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم وتلاميذهم ونحو مهنتهم قد أصبحت أكثر سلبية مما كانت عليه، فقد يظهر لديهم انفعالات نفسية مختلفة مثل الغضب، القلق، قلة الحيلة، الانزعاج، أو تثبيط العزم، ومن ثم فقد يفقدون الدافعية نحو الإنجاز في عملهم، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم يعانون من ضغوط العمل.

كما توصل ناصر الدين زبدي إلى تحديد جملة من الأعراض والاضطرابات التي تظهر على المدرس بسبب ضغوط مهنة التدريس تتمثل في: تكشير الوجه أمام التلاميذ، كثرة الحركة أثناء إلقاء الدرس، آلام في الظهر، ظاهرة الإمساك، قضم الأظافر، عدم القدرة على التركيز، مراودة أفكار يصعب السيطرة عليها، الشعور بالتقصير أثناء إلقاء الدرس، نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس، المعاناة من فقدان الشهية، الحاجة إلى الأكل (الشراهة)، المعاناة من فقدان الشهية، النعاس أثناء العمل، الشعور بالوحدة، حالة التبول المتكرر، عدم الصبر،

فقدان الرغبة في مواصلة الدرس، تكرار بعض الكلمات، الدوار، الدوخة. وغالبا ما تكون هذه الأعراض نتيجة للجهد الذي يبذله المدرس أثناء التدريس ( زبدي، 2007).

وفي دراسة لباهي سلامي (2008) حول علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية الناجمة عن الضغوط المهنية توصل إلى أن 37% من المدرسين يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية ، والتي لها علاقة بضغوط مهنة التدريس وتأتي اضطرابات الجهاز العضلي في المرتبة الأولى ثم اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الثانية ثم تليها بقية الأجهزة وهي، الجهاز الدوراني، الجهاز النفسي، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز الغدي والتناسلي، اضطرابات الجلد، وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين هذه الاضطرابات ومصادر الضغوط التي يعاني منها المدرس.

كما أشار كمبل Cambell إلى أن المعلمين الذين يتعرضون للاحتراق النفسي نتيجة تعرضهم المتكرر للضغوط المهنية تظهر عليهم الأعراض والصفات التالية:

- الاتصاف بالفوضى في العمل مما يتسبب في إجهاد وظيفي متكرر.
- الإحساس بالعجز على السيطرة على الانفعالات.
- الإحساس بفقدان الاهتمام من طرف الآخرين.
- الانفصال عن زملاء العمل.
- تدني مستوى الأداء.
- عدم الثقة في النفس والتشكيك في القدرات.
- التجرد من الصفات الشخصية تجاه التلاميذ.
- تنوع الأمراض النفسية والجسمية وتعددها نتيجة رد فعل الجهاز العصبي لمصادر الضغط والإجهاد (الوابلي، 1995).

وقد توصلت الدراسات التي قامت بها الهيئة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث (فورام) في الجزائر (2010) إلى أن كثافة البرامج أثرت سلبا على الجانب النفسي للأساتذة، وباتوا أكثر توترا وعدوانية في معاملة التلاميذ حيث بين الاستطلاع الذي قامت به هذه الهيئة أن 40 % من تلاميذ الأطوار الثلاثة تلقوا عقوبات قاسية من طرف الأساتذة تمثلت في الطرد من القسم والضرب بالإضافة إلى الكلام الجارح، وهذه السلوكات العدوانية هي نتيجة للضغط الذي يشعر به الأساتذة بسبب كثافة المناهج واكتظاظ الأقسام.

من خلال نتائج هذه الدراسات يمكن القول أن ضغوط مهنة التدريس ينتج عنها مجموعة من الأعراض والاضطرابات النفسية والجسمية والمعرفية والسلوكية وهي تقريبا نفس الأعراض والاضطرابات الناجمة عن ضغوط العمل بشكل عام والتي سبق التطرق إليها.

### 6.2. قياس الضغوط:

إن تعدد وتباين المفاهيم النظرية للضغوط بين الباحثين أدى إلى تنوع في أساليب وطرق قياس الضغوط، حيث نجد أن طرق القياس تختلف باختلاف الاتجاهات والمدارس المفسرة للضغوط فالسلوكيون يرون أن الضغط ودراسته يمكن أن تتم من خلال الأفعال والأنشطة الواضحة والظاهرة، بينما المعرفيون يعطون الأهمية القصوى لعملية الإدراك العقلي ونوعية الأفكار الناتجة عند التعرض للمثيرات الضاغطة، أما المدرسة البيولوجية فيرى أنصارها أن التغيرات البيوكيميائية هي الأساس في فهم وتفسير الضغط (عبد الرحمن الطريري، 1994).

وباعتبار الضغط النفسي مفهوما معقدا وليس شيئا ملموسا واضح المعالم من السهل قياسه، فهو من الحقائق السيكولوجية المتعددة الجوانب والمتشعبة في مفاهيمها وأبعادها، ونظرا لتباين وجهات النظر حول مفهوم الضغوط، والخلط القائم بين العوامل المسببة للضغوط وبين آثارها، فقد تعددت أساليب قياس الضغوط تبعا لذلك وبات من الصعوبة قياس الضغوط بشكل مباشر ومتفق عليه، وقد اتبعت الدراسات أساليب مختلفة لقياس الضغوط نذكر ما أشار إليه ماتيسون إيفانسفيك ( Matteson & Ivancevich (1987 إلى وجود أربعة أنواع أساسية من مقاييس الضغط هي:

#### 1.6.2. مقاييس التقرير الذاتي أو التحقيق الشخصي:

وتكون على شكل أسئلة مباشرة موجهة إلى الأفراد العاملين حول العوامل المرتبطة بالمهنة مثل بناء الهيكل التنظيمي، ونظام الإثابة والمكافآت، والقيادة، وعوامل أخرى خارج المؤسسة ، وتنقسم مقاييس التقرير الذاتي للضغوط إلى ثلاث أنواع: تلك التي تقيس مثيرات الضغوط، وتلك التي تقيس استجابات الضغوط، وتلك التي تقيس التفاعل بين الفرد والبيئة (Matteson & Ivancevich, 1987).

ومن بين مقاييس التقرير الذاتي مقياس ماتيسون وايفانسيفيش Matteson & Ivancevich وهو عبارة عن استمارة تضم 60 بند، تقيس إدراكات عمال المؤسسة للضغط وعلاقة هذه الادراكات بالوقت وحمل العمل وغموض الدور ونظام المكافأة والعقاب، وتؤكد هذه الاستمارة على أن مصادر الضغط لها علاقة

بالتنظيم في مستواه الجزئي والعام وتأخذ بعين الاعتبار (من حيث الجانب العام للمؤسسة ): السياسة العامة وتأثيرها على اتخاذ القرارات، تطور الموارد البشرية والضغط الناتج عن غياب التدريب وعن عوامل أخرى (ستورا، 1997).

وقد يقاس إدراك الأفراد للضغوط من خلال السؤال المباشر عن مدى شعورهم بالضغوط ، ويتم قياس الضغوط من خلال مقياس شامل للضغوط، يتمثل في عبارة واحدة "ما درجة الضغوط الذي تمثلها لك ممارسة مهنة....؟" أو " إلى أي مدى تشعر بالضغط النفسي؟".. الخ.

وقد تم إتباع هذا الأسلوب في الدراسة التي قام بها (ريتشاردسون وبيورك) على الأطباء في كندا، إذ تمّ قياس الضغوط من خلال مقياس شامل للضغوط، تمثّل في عبارة واحدة "ما درجة الضغوط الذي تمثّلها لك ممارسة مهنة الطب؟" وتتم الاستجابة لها من خلال مقياس خماسي، ومما يؤخذ على هذه الطريقة أنّها لا تقدم مقياسا موضوعيا للضغوط، إذ إنّها تقيس إدراك الأشخاص للضغوط، وليس مدى تعرّضهم لها فعلا، وبالتالي فهي تخضع للاختلافات الشخصية في تفسير وتقييم هذه الظاهرة ( مسعودي، 2010).

واستُعمل أيضا هذا النوع من المقاييس من قبل هولمز وراهي ( 1967) حيث قاما بصياغة ( 43) موقفا حياتيا في مجالات العائلة والدراسة والصحة والدين والعلاقات الاجتماعية، وقد طوره اندرسون ( 1976) على شكل مقياس من (49) موقفاً (الامارة، 1995).

ومن المقاييس التي تعتمد على التقرير الذاتي مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي وهو يقيس ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز، ويضم هذا المقياس 22 فقرة متعلقة بشعور الفرد نحوى مهنته، تتطلب كل فقرة استجابتين من المفحوص، تخص الأولى تكرار الشعور بالضغط، أما الاستجابة الثانية فهي تتعلق بشدة الشعور بالضغط، وعلى أساس الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على كل من بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر، وبعد نقص الشعور بالانجاز تصنف درجة الاحتراق النفسي عنده مابين عالية أو معتدلة أو عالية أو منخفضة ( لوكيا وبن زروال، 2006).

### 2.6.2. قياس الضغوط من خلال الأعراض النفسية والبدنية والسلوكية:

اتجه العديد من الباحثين في قياسهم للضغوط إلى الاعتماد على ردود الفعل النفسية والبدنية الناجمة عن الضغوط والتي تظهر على جميع أجهزة الكائن العضوي، حيث يتم قياس التغيرات التي تحدث على المستوى الفسيولوجي والمعرفي والسلوكي، وقد عمد الباحثين إلى استخدام هذه الطريقة لوجود دلائل قوية على الارتباط

بين الضغوط والصحة، وعلى سبيل المثال قام (كاري كوبر Cary Cooper) في خمس دراسات مختلفة حول ضغوط العمل لدى الأطباء باستخدام مقياس (Crisp Experimental Index Crown) لقياس الصحة العقلية (Mental Health) كمؤشر للضغوط، ويتضمّن هذا المقياس ستة مقاييس فرعية لقياس أشكال مختلفة من التوتر والاكتئاب والهوس.

وفي الدراسة التي قام بها ( Ian Deary) تمّ قياس الضغوط النفسية Psycho logical Distress باستخدام مقياس مكون من ثلاثة أجزاء (الأعراض الجسمية Somatic Symptoms)، و(التوتر والأرق Anxiety/Insomnia) و(خلل السلوك الاجتماعي Social Dysfunction)، كذلك في دراسة قامت بها (هدى صقر) على رجال الأعمال في مصر تمّ قياس الأعراض النفسية والجسمية للضغوط، وشملت الأعراض النفسية: الفتور واللامبالاة والاكتئاب والملل والسأم وعدم الرغبة في العمل والإحباط وعدم الرض ا عن النفس وعن مستوى الإنجاز وسرعة الغضب والانفعال والنسيان وصعوبة التركيز والقلق والخوف من المستقبل، في حين شملت الأعراض الجسمانية للضغوط الصداع وضيق التنفّس والتعب والقابلية للمرض وفقدان الشهية وضغط الدم وغيرها.

وفي دراسة لمسعودي ( 2010) حول مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين تم قياس الضغوط النفسية باستخدام قائمة لمؤشرات الضغط النفسي مكونة من ثلاثة أجزاء هي الأعراض الفسيولوجية والأعراض السلوكية والأعراض النفسية، وقد شملت الأعراض الفسيولوجية: فقدان الشهية، اضطراب الجهاز الهضمي، خفقان القلب، نوبات الصداع، اضطرابات النوم...الخ، وشملت الأعراض السلوكية: التهرب من العمل، صعوبة في التركيز، صعوبة المحافظة على الهدوء، كثرة تناول المنبهات، الملل بسرعة...الخ، أما الأعراض النفسية فقد شملت: الانعزال والانسحاب، التشاؤم، الإحباط، القلق، فقدان روح الدعابة...الخ (مسعودي، 2010).
كما قد تكون الأعراض سلوكية تظهر من خلال مراقبة قدرة الفرد على أداء المهمة الموكلة إليه ، على سبيل المثال قياس إنتاجية الفرد، أو مدى التزامه بالحضور والانصراف، أو من خلال تقدير نسب الغياب أو الرغب ة في ترك العمل والدوران الوظيفي.

**3.6.2. المقاييس البيوكميائية:**

وهي عبارة عن اختبارات يتم قياسها في المخابر حيث تقدم تقريرا وتقييما لوظائف الأجهزة البيولوجية في الجسم، مع التركيز على نشاط الجهاز الغدي ، وكمثال على ذلك قياس النشاط الكهربائي للمخ عن طريق

مخطط عمل الدماغ ( EEG)، وسرعة خفقان القلب بواسطة مخطط القلب الكهربائي (ECG) Electro Cardiogramme، والطاقة العضلية Electro Myogramme واستجابة الجلد للكهرباء الناتجة عن التفاعل الكيميائي، وقياس ضغط الدم والهرمونات الادرينالينية والوظائف المعدية والمعوية ( لوكيا وبن زروال، 2006)، فالمرضى الذين يعانون من آلام مزمنة على سبيل المثال ربما يستجيبون للمواقف الضاغطة بزيادة الألم في بعض المجموعات العضلية نتيجة تأثير المنبهات العصبية التي ترد إليها من الجهاز العصبي المركزي، وتساعد التغذية المرتدة باستخدام جهاز التخطيط الكهربائي للعضلات لهذا النوع من المؤشرات الباحث في التركيز على المواقف المسببة للتوتر (محمد السيد، 2000).

ويستخدم أيضا جهاز التخطيط الكهربائي للدماغ لقياس النشاط الكهربائي للدماغ بوضع أقطاب كهربائية على أماكن مختلفة من الرأس حيث يكون المفحوص مستلقيا أو جالسا مع إبقاء رأسه في موضع ثابت، وينتج عن التيار الكهربائي الصادر عن المخ بواسطة تخطيط الجهاز رسم بياني، وتدل الموجات المخية المضطربة على ضغط عالي لدى المفحوص (مسعودي، 2010).

كما يمكن استخدام أجهزة قياس ودراسة التغيرات الجلدية ومنها: أجهزة قياس حرارة الجلد، وأجهزة استجابة الجلد الجلفانية، إذ تعتبر درجة حرارة الجلد مؤشراً مفيداً لمستوى التوتر العام في الجسم، ذلك أن هناك العديد من الأوعية الدموية الصغيرة الموجودة تحت الجلد تتغير كاستجابة للحالة الانفعالية للفرد، فخلال فترات التوتر والقلق تضيق هذه الشعيرات ولا تسمح بالمرور إلا لقليل من الدم مما يؤدي إلى شحوب الجلد وانخفاض حرارته، إذ أن هناك ارتباط وثيق بين سرعة التكيف والاستجابات الجلدية الكهربائية المستقرة، كما وجد أن الأشخاص الذين يعانون من عدم استقرار النشاط الجلدي الكهربائي يظهرون تكيفا أقل سرعة مع المثيرات الضاغطة وتقيس المقاييس النفسية الفسيولوجية:

- نشاط أحد أجهزة الجسم مثل: قياس معدل ضربات القلب.
- النشاط والتغذية البيولوجية للجهاز الدوري ومنها:
- جهاز الرسم الكهربائي لوظائف القلب.
- قياس حجم الدم المتدفق.
- قياس ضغط الدم و الهرمونات الادرينالية والوظائف المعدية والمعوية.

ويتم قياس الضغط بتزويد المفحوص بجهاز مراقبة سرعة النبض، والذي عليه أن يلبسه لمدة 24 ساعة، هذا الجهاز عبارة عن م ايكرو كمبيوتر مجهز بذاكرة مقروءة ومجس للحركة وهو موصول بالصدر بأقطاب تخطيط

القلب، ويبلغ وزنه 500 غ ويمكن لبسه على الحزام، أما مجس الحركة فيلتصق بظهر المفحوص عن طريق رباط مطاط كما يمتلك الجهاز إمكانية القراءة المتسلسلة السريعة لمخزون الذاكرة بكامله في أقل من 5 ثوان.
وعند نهاية مرحلة جمع المعلومات تتم قراءة مخزون الذاكرة على أجهزة الكمبيوتر وفيها معلومات سرعة النبض دقيقة فدقيقة لمدة يمكنها أن تصل إلى سبعة أيام، والضغط هو تمازج نشاط جسدي أدى إلى مستوى عالي من سرعة النبض تساوي أو تفوق تلك المسجلة على مستوى 04 درجات، وهي الحد الفاصل بين المستوى المعتاد ومستوى التمرين الجسدي لأنه يمثل مستوى معتدلاً من الجهد لا يتجاوزه معظم الناس خلال نشاطاتهم المختلفة مسعودي، 2010).

وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استخدام المقاييس البيوكميائية والسلوكية معا جنبا إلى جنب في الدراسات المهنية للضغط، وقد أدرك ذلك كل من Gatchal, (Mason (1975) Lazarus (1974) (Baum , Grunberg & SingeBaum (1982) (1979) وتكمن الحاجة للمقاييس التشخيصية المتعددة في الاعتقاد بأن الضعف والقصور في أحد الطرق سوف يعوض عن طريق القوى الموازنة للأخرى؛ ويفترض أن مقاييس العلوم البيوكميائية والسلوكية للضغوط لا يشتركان في نفس نقاط الضعف والتحريف، (بشرى إسماعيل، 2004).

## 7.2. أساليب إدارة الضغوط النفسية:

للتعامل مع الضغوط النفسية والمهنية لابد من إدراك حقيقة مهمة تتمثل في أن الضغوط ظاهرة مستمرة لا يمكن إلغائها أو التخلص منها لأن الفرد معرض بشكل مستمر لمختلف المواقف الضاغطة، ولكن يمكن التكيف معها والتخفيف من آثارها ونتائجها السلبية، وهذا عن طريق اختيار طرق وأساليب المواجهة الفعالة.
والمواجهة كما عرفها لازاروس وفولكمان هي " تلك الجهود الثابتة المعرفية والسلوكية لتغيير أو التعامل مع المتطلبات الخارجية و/ أو الداخلية التي تفوق قدرات الفرد" (بشرى إسماعيل، 2004).

ويرى كوكس (1985) Cox أن المواجهة هي صورة من سلوك حل المشكلة، وأن الضغط يكون نتيجة للفشل في حل المشكلة، وأن المواجهة تتضمن مجموعة من الاستراتجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها ومع الخبرات الانفعالية الناتجة عنها ( طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم، 2006).

ويشير الباحثين إلى وجود تنوع كبير في أساليب إدارة الضغوط ولكن يمكن القول أن معظم هذه الأساليب تندرج تحت نمطين هما الإستراتجيات الفردية والإستراتجيات التنظيمية.

### 1.7.2. الاستراتجيات الفردية:

بما أن الضغط يتوقف في النهاية على مدركات الفرد وتفسيراته لمسببات الضغط فإن التصرفات الفردية تعتبر مطلبا ضروريا لمواجهة ما يعانيه من ضغوط وما تحدثه عليه من آثار، ويقصد بالاستراتجيات الفردية تلك الجهود الصريحة التي يقوم بها الفرد لكي يسيطر أو يدير أو يتحمل مسببات الضغوط التي تفوق قدراته وطاقاته الشخصية، وهذا من خلال التكيف والسيطرة على مصادرها والتقليل من التأثيرات السلبية والضارة لها، ولقد صنف لازاروس الاستراتجيات التكيفية مع الضغوط إلى مجموعتين، إحداهما تتعامل مع مصدر الضغط بحيث تحاول تغييره عن طريق مجموعة إجراءات سلوكية مباشرة، الهدف منها هو تغيير الوضع أو الموقف المسبب واقعيا أو خياليا للضغط لدى الفرد، في حين تتعامل الأخرى مع الضغط ذاته، فهي تهدف إلى التخفيف من حدته أو القضاء عليه مؤقتا عن طريق إجراءات سلوكية مهدئة.

كما صنف برلين وسكلر الاستراتجيات التكيفية مع الضغط إلى ثلاثة مجموعات: تهدف الأولى إلى تغيير الظروف من خلال استجابات كالتخطيط ومحاولة الحصول على معلومات.
أما الثانية فهي تهدف إلى محاولة التحكم في عملية إدراك الموقف المجهد بواسطة استجابات مثل تغيير سلم الأولويات لدى الفرد.
أما الثالثة فتظم الاستجابات التي تحاول التحكم في الحالة الانفعالية، وشعور الفرد بالضغط كالإنكار والتجاهل والاسترخاء...الخ (لوكيا، بن زروال، 2006).

كما اقترح كل من فاروق عبده فيليه والسيد محمد عبد المجيد ( 2005) مجموعة من الاستراتجيات التي يمكن للفرد أن يعتمد عليها من أجل مواجهة الضغوط التي يتعرض لها والمتمثلة فيما يلي:

- الابتعاد عن العادات السلوكية السيئة مثل اللجوء إلى المهدئات والأقراص المنومة والإفراط في تناول الطعام، والتخلص من التصورات الخاطئة التي تؤدي إلى التطرف والفشل.
- توقع الأحداث الضاغطة والإيمان بالقضاء والقدر والصبر على تلك الأقدار.
- المشاركة في أوجه المشاط الاجتماعي والرياضي مثل ممارسة الرياضة أو قراءة الصحف أو ممارسة التسلية أو مشاهدة التلفاز لأنها تعتبر وسائل ناجحة في تخفيف حدّة الضغوط.

- ممارسة إستراتجية الإصرار الخفي وإستراتجية حل المشكلات وتتمثل في ترك ومقاطعة الأفكار التي تسبب الضغط للفرد واستبدالها بأفكار إيجابية.
- الدعم الاجتماعي ويقصد به استثمار العلاقات الاجتماعية لتفعيل القوة الذاتية للفرد في مواجهة الضغوط، ويتم ذلك من خلال مشاركة الأصدقاء والأقارب وزملاء العمل، وأفراد الأسرة، وهذا الدعم يساعد الفرد على مواجهة الظروف الضاغطة وتخفيض مستويات الضغط لما يتيحه من التعزيز والمشاركة الوجدانية والاجتماعية للفرد.

ومن خلال الإطلاع على مختلف المداخل النظرية التي تناولت الأساليب والإستراتجيات الفردية في إدارة الضغوط يمكن تصنيف هذه الأساليب إلى أربعة أساليب وهي:

**1- الأساليب الفسيولوجية:** وتعتبر هذه الأساليب ذات أهمية كبيرة في إدارة الضغوط حيث أنها تساهم إلى حد بعيد في خفض التغييرات الفسيولوجية الناجمة عن الضغوط إذ يمكن خفض ردود الفعل الفسيولوجية والجسمية الناتجة عن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في بيئته من خلال استخدام عدة فنيات ومن بين هذه الفنيات نذكر ما يلي:

- التمارين الرياضية: حيث تفيد التمارين الجسمية في التخلص من توتر العضلات وخفض الاستثارة الفسيولوجية، كما أنها تصرف الفرد عن التفكير في الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها وتعمل على خفض ضغط الدم كما أنها تقوي الجسم وتزيد من انسياب الدم للمخ وهذا ما يساهم في تنشيط الجهاز العصبي، وتتسبب في إفراز مواد كيماوية في الجسم مثل بيتا اندروفين والذي ثبت أن له تأثير ايجابي على مشاعر الفرد ويعمل على استرخاء العضلات وخفض التوتر، كما أوضحت بعض البحوث أن الهرمونات التي تفرز أثناء التمرينات الجسمية تعمل كمضادات طبيعية للاكتئاب ( طه حسين، سلامة حسين، 2006).
- التأمل: وهو تمرين ذهني يتم عن طريق توجيه تفكير الفرد بعيدا عن نفسه والجلوس في بيئة هادئة تسمح له بتخيل صورة أو مشهد جميل أو حتى كلمة لها ثر طيب في النفس تم تكرارها في الذات والاستماع إلى صوت الكلمة أو التفكير في معناها، ويستطيع الفرد تكرار هذا التمرين مرة إلى مرتين في اليوم لمدة تتراوح مابين 10 إلى 20 دقيقة في اليوم، ويساعد هذا التمرين الفرد على الاسترخاء والتعامل مع الضغوط، ويساهم في تهدئة العقل حيث يكون الفرد عند التأمل في حالة استرخاء، ومن

ثم تعمل موجات ألفا في الدماغ بمعدل يتراوح ما بين ثمانية دورات وثلاثة عشر دورة في الثانية كما يساهم التأمل في استثارة الجانب الأيمن من الدماغ وهو الجزء المسئول عن الوعي الداخلي والأحاسيس والمشاعر، وقد أثبتت الدراسات أن الأشخاص الذين يمارسون هذا التمرين هم اقل عرضة لضغط الدم ومستويات التوتر ويتمتعون بفترات نوم جيدة وعميقة ( طه حسين، سلامة حسين، 2006؛ تغريد عمار، 2006).

- التغذية: تلعب التغذية دورا أساسيا في إدارة الضغوط ومعالجتها، فالغذاء المتوازن يساهم في الحفاظ على درجة عالية من الطاقة لمواجهة الضغوط، فالنظام الغذائي المتوازن يزيد من مقاومة يزيد من مقاومة الفرد للضغوط، ومادام رد الفعل الناتج عن الموقف الضاغط يكون بيولوجيا في المقام الأول فلابد من الحاجة إلى الكثير من الأغذية لكي يستطيع الجسم أن يتعامل مع الموقف الضاغط بفاعلية، وذللك لان الجسم عند الاستجابة للمواقف الضاغطة (المواجهة أو الهروب) يستهلك مقدارا كبيرا من المواد الكربوهدراتية والدهون والبروتينات وكذلك فيتامين (ب) وفيتامين (ج)، ولهذا فإن وجود نقص معين في هذه الفيتامينات يرتبط بضعف الجهاز العصبي المركزي فنقص فيتامين (ب) يرتبط بالاكتئاب وضعف الجهاز العصبي ( هيجان، 1989؛ طه حسين، سلامة حسين، 2006).

**2- الأساليب السلوكية:** وهي تشمل مجموعة من الفنيات التي تساعد الفرد على التقليل من حدّة الضغط مثل الاسترخاء، الدعابة والمرح، إدارة الوقت، تعديل أسلوب الحياة ...الخ.

- الاسترخاء: وهو أحد الأساليب الهامة التي تستخدم في مواجهة الضغوط وذلك لما ينطوي عليه من أهمية كبيرة في خفض القلق والتوتر الناجم عن المواقف الضاغطة، ومن ثم فإن تدريب الفرد على الاسترخاء يخفض من الشعور بالقلق لديه ومن أعراض الاستثارة الفسيولوجية الناتجة عن الضغط ويقلل من درجة التوتر العضلي ويقلل من سرعة التنفس وضغط الدم، فعند استرخاء العضلات يندفع الدم بسهولة ويقل الضغط على الأوعية الدموية ويقل النبض كما يتم الاحتفاظ بالطاقة ويقل الإجهاد والإرهاق.
- الدعابة والمرح: أثبتت الدراسات وجود علاقة بين روح الفكاهة لدى الأشخاص والضغوط، فالأشخاص الذين يتمتعون بروح الفكاهة لهم رؤية مختلفة لضغوط الحياة، فتبدو آثار الضغوط عليهم أقل بالنسبة لغيرهم، وهم يأخذون مصادر الضغوط على أنها فرص لا تهديدات، وهم عادة ما

يضعون لأنفسهم توقعات معقولة بالنسبة لأدائهم. ولدعابة وظائف عدة منها أنها تستخدم كطريقة في تشتيت وصرف ذهن الفرد عن الأفكار والمواقف التي تثير القلق لديه، كما تستخدم في التقليل من الشعور بالعزلة في أوقات الضغوط، كما تساهم في تخفيف الآثار السلبية الناتجة عن الأحداث الضاغطة ( طه حسين، سلامة حسين، 2006؛ Kosslyn & Rosenberg, 2001).

- التدريب على إدارة الوقت: ويهدف هذا الأسلوب إلى زيادة الكفاءة لدى الفرد في استخدام الوقت وتوظيفه واستثماره في كل ما هو مفيد، حيث أن الأفراد الذين يعانون من مستوى مرتفع من الضغط لا تكون لديهم الكفاءة العالية في إدارة الوقت وتوظيفه وخصوصا فيما يتعلق بالضغوط المرتبطة بالعمل، وعلى ذلك يمكن القول أن إدارة الوقت يساعد الفرد على استثماره وتوظيفه التوظيف الأمثل كما يساعد الفرد أيضا على إدارة الضغوط المهنية والضغوط النفسية بفاعلية، حيث أشار ماكن (Macan (1994 في دراسة له أن التدريب على إدارة الوقت يؤدي إلى زيادة إدراك وقدرة الفرد على التحكم في الوقت، وهذا يؤدي بدوره إلى انخفاض التوتر وزيادة الرضا عن العمل والرفع من أداء الفرد في العمل، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أن لديهم القدرة على التحكم في الوقت يظهرون توترا اقل ويكونون اقل تعرضا للضغوط ويظهرون رضا عن العمل بشكل اكبر، وذلك مقارنة بالأفراد الذين لا يدركون أن لديهم القدرة على التحكم في أوقاتهم.
- تعديل أسلوب الحياة: ويمثل أسلوب الحياة أهداف الفرد والمحاولات التي يقوم في سبيل تحقيقها كما يشمل أيضا قدراته ودوافعه، ففي كثير من الأحيان ما تكون بعض السلوكيات التي يقوم بها الفرد إزاء المواقف الضاغطة غير فعالة وقد تضعف من قدرته على مقاومتها لذلك يتوجب علية إحداث تغيير في هذه السلوكيات، فتغير أسلوب الحياة يساعد الفرد على تفسير الموقف الضاغط في إطار ايجابي يقتضي منه تغيير أهدافه وتعديلها، ويساعد هذا على تحويل المواقف الضاغطة السلبية إلى مواقف ايجابية تساعد الفرد على استرداد أفعال نشطة توجه نحوى مصدر المشكلة، فمن خلال تفسير المواقف الصعبة تفسيرا ايجابيا يستطيع الفرد التعامل معها ( طه حسين، سلامة حسين، 2006).

**3- الأساليب المعرفية:** يعتبر التقييم المعرفي للمواقف الضاغطة خطوة أساسية وقوة دافعة في اتخاذ الخطوات اللازمة لمواجهة الضغوط، فالتقييم المعرفي الايجابي والفعال يساهم بشكل كبير في إدارة الضغوط، فالعمليات العقلية والمعرفية التي يقوم بها الفرد إزاء الموقف الضاغط تكون المحدد الرئيسي في اتخاذ الخطوات التي سوف

يعتمد عليها لمواجهة المواقف الضاغطة، وتشمل الأساليب المعرفية على العديد من الفنيات مثل إدارة الذات، التخيل أو التصور البصري، طريقة حل المشكلات، التفكير الايجابي، التخلص من الأفكار والاعتقادات السلبية.

- إدارة الذات: وهو أسلوب معرفي سلوكي يستخدم في خفض استجابات القلق الناتجة عن الموقف الضاغط وهي ذات فائدة كبيرة في مساعدة الأفراد على إحداث تغيير في سلوكهم، حيث يتم تعليمهم ملاحظة سلوكهم وصياغة الأهداف بوضوح وتقويم ما يتم من تقدم وإثابة للسلوك الموجه نحوى الهدف، ويساعد هذا الأسلوب في زيادة إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، كما أن هذا الأسلوب يساعد في زيادة وعي الفرد بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه واستجاباته تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها.
- التخيل أو التصور البصري: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب الفرد على تخيل نفسه وهو في موقف ضاغط وغالبا ما يكون التخيل مقترنا بالاسترخاء، وهذا يعني أن يكون الفرد مسترخيا ثم يتخيل نفسه في موقف ضاغط كما لو كان يعيشه فعلا، كما يتعين عليه أن يتخيل كيفية التعامل مع الموقف الضاغط وكيف ستكون ردود أفعاله تجاهه، ويساعد هذا الأسلوب الفرد على التعامل مع المواقف الضاغطة بفاعلية.
- التخلص من الأفكار والاعتقادات السلبية: يعد التعامل مع الأفكار السلبية التي تجعل الفرد يشعر بالضغط والتي غالبا ما ترتبط بهزيمة الذات واستبدالها بأفكار أكثر منطقية وإيجابية يعد أسلوبا هاما في إدارة الضغوط، لأن وجود هذه الأفكار السلبية يعزز من الشعور بعدم الكفاءة والخوف لدى الفرد وهذا ما سوف يجعله يعجز عن مواجهة المواقف الضاغطة.
- التفكير الايجابي: إن تركيز الفرد على التفكير الايجابي في الحدث يساعد الفرد على التعامل معه، بينما التفكير السلبي في الحدث يسبب العديد من الأعراض الانفعالية المزعجة للفرد ومن ثم يضطرب سلوكه، وتعزيز الأفكار الايجابية أثناء التعرض للموقف الضاغطة يساعد الفرد على مواجهتها.
- حل المشكلات: ويشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم عناصر الموقف أو المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها، فعدم قدرة الأفراد على حل ما يواجههم من مشاكل ومواقف ضاغطة نتيجة لنقص مهارات التدريب على المشكلات لديهم يجعلهم عرضة لتراكم المواقف الضاغطة عليهم، وهذا ما يعيقهم عن تحقيق أهدافهم، وينعكس هذا سلبا على تقديرهم لذواتهم مما يجعلهم

عرضة للإحساس بالضغط، لذلك فتنمية مهارات حل المشكلة لدى الأفراد يساعدهم على التعامل مع المواقف الضاغطة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتتضمن عملية التدريب هذه على جعل الفرد يتمكن من تحديد الموقف الضاغط أو المشكلة تحديدًا دقيقاً ثم جمع المعلومات عنها وعن مصادرها، ثم وضع بدائل وحلول متعددة للتعامل معها، وفي الأخير تحديد الحل الأنجع والفعال ووضعه موضع التنفيذ، وينطوي التدريب على حل المشكلات على أهمية كبيرة تتمثل في زيادة كفاءة الفرد وتأكيد الذات، واكتساب الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى التعامل بنجاح مع المواقف الضاغطة.

**4- الأساليب الوجودية والروحانية**: تعتبر الأساليب الوجودية من الأساليب التي تركز على النظرة التكاملية في التعامل مع الضغوط وإدارتها، حيث يعمل كل من الجسم والعقل والروح كوحدة واحدة متكاملة لدى الفرد في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتضمن الأساليب الوجودية في إدارة الضغوط السعي وراء البحث عن معنى وهدف للحياة، الاحتفاظ بالنظرة التفاؤلية للحياة، الرجوع إلى الدين والتمسك به، وفيما يلي نستعرض بعض الاساليب ( العنزي، 2005؛ الزراد، 2005؛ طه حسين وسلامة حسين، 2006).

- الرجوع إلى الدين: يؤكد الطب العقلي أن الإيمان العميق والصلاة يقللان من تأثيرات المشاغل والقلق والإجهاد والمخاوف على الفرد، فوقوف الإنسان في الصلاة أمام الله سبحانه وتعالى خالقه وخالق الكون كله في خشوع وتضرع يمده بطاقة روحية تبعث فيه الشعور بالصفاء الروحي والأمن النفسي، فخشوع الفرد في الصلاة يبعث فيه حالة من الاسترخاء التام وهدوء النفس وراحة العقل، بإمكانها تخفيف التوترات الناشئة عن ضغوط الحياة اليومية؛ وحالة الاسترخاء والهدوء النفسي التي تحدثها الصلاة والتي تستمر فترة ما بعد الانتهاء منها تساعد على التخلص من التوتر والقلق، فتكرار اقتران حالة الاسترخاء بالمواقف الضاغطة، يؤدي في النهاية إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة بينها، وما دام الاسترخاء استجابة معارضة للقلق فإن هذا الأخير سينطفئ تدريجيا. كما أن الدعاء والشكوى لله سبحانه وتعالى يساعد الفرد على الاسترخاء والتخلص من القلق لقوله تعالى " ألا بذكر الله تطمئن القلوب" ( سورة الرعد، الآية 24)، وقوله تعالى " وإذا سألك عبادي عني فإني قريب أجيب دعوة الداعي إذا دعاني" فأمل الإنسان في استجابة الله تعالى له يؤدي إلى تخفيف حدّة الضغط لديه، كما أن التسليم لقضاء الله وقدره يحقق الطمأنينة القلبية والسكون وهو ما يساعد على

التخفيف من حدّة الضغوط التي يواجهها الفرد في حياته اليومية ( هيجان، 1998؛ لوكيا، بن زروال، 2006).

- البحث عن معنى وهدف للحياة: يعد المعنى الشخصي للفرد في الحياة مكونا جوهريا في تحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية والرضا عن الحياة وضروريا في التعامل مع الضغوط، فالأفراد الذين يجدون معنى لحياتهم يكونون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط التي تواجههم في الحياة اليومية وفي العمل، ويكونون أكثر شعورا بالرضا، وهذا يعني أن الفرد الذي تمتلئ حياته بالمعاني والأهداف تكون لديه طاقة ودافعية إيجابية للتعامل مع مختلف المصاعب والمواقف الضاغطة ومواجهتها ( طه حسين، سلامة حسين، 2006).
- التفاؤل: يعتبر التفاؤل أسلوبا وجوديا قويا في التعامل بفاعلية مع أحداث الحياة اليومية، فهو يؤثر على إدراك الفرد واستجاباته نحو المنغصات اليومية ويساهم في خفض الآثار الجسمية والنفسية التي تسببها الأحداث الضاغطة، كما أن التفاؤل يساعد أيضا على تحسين وظائف جهاز المناعة لدى الأفراد. كما أن مستوى الضغوط وردود الأفعال السلبية كذلك تنخفض حينما يبتعد الإنسان عن الأفكار السلبية ويفكر بطريقة ايجابية تفاؤلية، حيث أشارت الأبحاث إلى أن الاتجاه التفاؤلي لدى الفرد يؤدي إلى تقييم معرفي أفضل للمواقف التي يتعرض لها، كما يتبنى الفرد الذي يتسم بالتفاؤل غالبا وسائل فعالة وناجحة في التعامل مع التعامل مع المواقف الضاغطة ( طه حسين، سلامة حسين، 2006).

تعتبر الاستراتجيات والأساليب السابقة الذكر فعالة وناجعة في مواجهة العديد من المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد لكنها قد لا تكون فعالة في ميدان العمل، إلا إذا تبنى التنظيم استراتجيات وأساليب تمكن الفرد من التخفيف من النتائج والآثار السلبية الناجمة عن الضغوط المهنية.

**2.7.2. الاستراتجيات التنظيمية:** وهي عبارة عن مجموعة القرارات التي تتخذها الإدارة للسيطرة على مسببات الضغط أو التخفيف من آثارها الضارة على كل من الأفراد والمنظمة (عبده فيليه، محمد عبد المجيد، 2005)، وتتعدد الأساليب التي يمكن من خلالها تحقيق الاستراتجيات التنظيمية لمواجهة الضغوط النفسية ومن بين هذه الأساليب نذكر ما يلي:

- **التطبيق الجيد لأساليب الإدارة الحديثة:** إن الأخطاء التي يقع فيها الكثير من الإداريين في ممارساتهم اليومية بسبب عدم إتباعهم المبادئ المتعارف عليها في الإدارة والتنظيم تسبب الكثير من الضغوط النفسية لمرؤوسيهم، لذلك يتعين على المستويات الإدارية العليا ممارسة مبادئ الإدارة والتنظيم بشكل جيد، وهذا بدوره يمكن أن يشيع جوا من الانضباط الإداري والتنظيمي بين المستويات الإدارية الأولى، كما أن التطبيق الجيد لأساليب ومبادئ الإدارة الحديثة وما يترتب عليها من تعديل للسياسات والبرامج والإجراءات، وتغيير للمناخ التنظيمي ليتواكب مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع، يساهم بشكل كبير في تخفيف ومواجهة الضغوط المهنية (عبده فيليه، محمد عبد المجيد، 2005؛ طه حسين، سلامة حسين، 2006).
- **تحليل الأدوار وتوضيحها:** إن غموض الدور وعدم وضوحه يعتبر من المصادر الرئيسية للضغوط المهنية، لذلك يتعين على المنظمة تحليل وتوضيح دور الأفراد العاملين بها بحيث يعي كل فرد بوضوح مسؤولياته ومهامه وسلطاته وما هو المطلوب منه، وما يتوقعه الآخرون منه، وما يتوقعه هو من غيره، ويساهم توضيح دور ومهام وعلاقات الأفراد بالمنظمة في تخفيض الاضطرابات التي تنشأ عن غموض وصراعات الأدوار، لأن ملامح دور الفرد تتشكل من توقعات الأطراف التي يتعامل معها مثل رؤسائه ورفاقه ومرؤوسيه، ويصبح هذا الدور أكثر وضوحا عندما يتم إزالة ما يكتنفه من صراعات وغموض.
- **تغيير هيكل المنظمة وإعادة تصميم الوظائف:** كثيرا ما يتعرض الأفراد إلى ضغوط نتيجة للتغييرات التي تطرأ على هياكل الوظائف والعلاقات والسياسات والإجراءات، ويؤدي هذا التغيير إلى إلقاء مزيد من الضغوط النفسية على العاملين، لذلك يتوجب على المنظمة أن تعمل على إعادة التوازن لمختلف هياكل المنظمة، وهذا باتخاذ العديد من الإجراءات مثل إضافة مستوى تنظيمي جديد، أو تخفيض مستوى الإشراف أو دمج وظائف أو تقسيم إدارة كبيرة إلى إدارتين أو إنشاء وظائف جديدة، ويضاف إلى ذلك إمكانية توصيف العلاقات التنظيمية بين الإدارات وإعادة تصميم إجراءات العمل وتبسيطها، وإعادة التوازن بين حجم العمل المسند والوظائف المختلفة بالمنظمة وإعادة التوازن لاختصاصات الوظائف (طه حسين، سلامة حسين، 2006).
- **إقرار مبدأ المشاركة:** ويؤدي عدم المشاركة في اتخاذ القرارات أو البعد عن مراكز اتخاذ القرار إلى الشعور بالاغتراب وضغوط العمل، لذا ينبغي إقرار مبدأ المشاركة في وضع السياسات الإدارية وفي

اتخاذ القرارات سواء على مستوى القسم أو على مستوى المنظمة، فإشراك الأفراد العاملين في الاجتماعات واللجان ووضع السياسات التي تحدد سير العمل يشعرهم بأهمية أنفسهم ويحفزهم على تحسين أدائهم للمهام التي تناط بهم، وهذا ما يساهم في تخفيف الضغوط التي يواجهونها في عملهم ( ماهر، 2002؛ طه حسين، سلامة حسين، 2006).

- **تطوير نظم التوظيف والانتقاء:** وهذا عن طريق اختيار أفراد لديهم كفاءة وقدرة على أداء المهام المطلوبة منهم، ولديهم القدرة على تحمل المواقف الضاغطة وهذا من خلال تحديد المواصفات النفسية والعقلية وحتى الجسمية التي يجب أن تتوفر في الفرد الذي سيتولى الوظيفة، حتى يكون قادرا على مواجهة الأعباء والضغوط التي تواجهه أثناء أداء مهامه.
- **تدريب العاملين:** لا يستطيع الفرد أن يتوافق مع الوظيفة بمفردة فهو يحتاج بشكل مستمر إلى التوجيه والتدريب السليم أثناء الخدمة، وذلك لأن نقص فرص التدريب الفعال والمستمر يعد من المسببات التنظيمية لضغوط العمل، فلا شك أن تقدير الذات وزيادة ثقة الفرد في نفسه تزداد مع زيادة برامج التدريب، كما يتم من خلال التدريب دعم مهارات واتجاهات الفرد نحوى وظيفته ومن ثم يقوم الموظف بأداء عمله بفعالية أكثر، ولا بد أن يتضمن التدريب توضيح الدور الذي يقوم به الموظف والمهام المحددة له، وذلك لتقليل احتمالات غموض الدور، ويلعب التدريب دورا هاما في تدريب الأفراد بشكل مباشر على كيفية التعامل مع الضغوط والتوترات المختلفة التي يمكن أن يواجهها الفرد أثناء العمل، كما يساهم التدريب في تنمية مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين والتي تساعدهم في التغلب على كثير من المعوقات النفسية للاتصال.
- **تحفيز العاملين:** للحوافز دور كبير في التخفيف من حدّة الضغوط سواء كانت هذه الحوافز مادية مثل المكفآت المالية والعلاوات والهدايا والتي يفترض أن تقابل مجهود الفرد الذي تقدم له، أو قد تكون حوافز معنوية مثل خطابات الشكر والتقدير، أو التكريم مثل إقامة حفل صغير على شرف الموظف الذي يستحق ذلك الحافز، أو الثناء عليه وتقديم عبارات الشكر والإطراء له وغير ذلك؛ وتساهم الحوافز بشكل كبير في تحقيق الرضا النفسي والمادي لدى العامل ومن ثم التقليل من وطأة الضغوط الواقعة على كاهل الفرد (رافدة الحريري، 2011).
- **تشجيع التواصل بين أعضاء المنظمة:** يعد الاتصال إستراتجية فعالة في التخفيف من الضغوط المهنية، فالاتصال يعزز من قدرات الفرد الطبيعية على فهم احتياجات الآخرين ودوافعهم، ويعزز ثقة

الفرد بنفسه ويزيل من أمامه كل الحواجز غير المطلوبة، فكلما كان الأفراد العاملين بالمنظمة أكثر قدرة على التواصل الايجابي ببعضهم البعض ازدادت قدرتهم على التعامل مع المشاكل والمواقف الضاغطة في العمل، لذلك فالإدارة التنظيمية الناجحة هي التي تعمل على تشجيع التواصل بين الأفراد العاملين بها، وهذا ما يساهم في خلق مناخ نفسي ايجابي داخل المنظمة يساعد على تحسين وزيادة مستوى الكفاءة المهنية للموظفين ويخفف من الضغوط النفسية لديهم (طه حسين، سلامة حسين، 2006؛ رافدة الحريري، 2011).

- **تحسين ظروف العمل المادية:** تعتبر ظروف العمل الفيزيقية مثل درجة الحرارة، الضوضاء، التلوث، الإضاءة وغيرها من العوامل المؤثرة على أداء العامل، وقد تكون من العوامل الضاغطة إذا كانت غير ملائمة وتعيق الفرد عن أداء عمله لذلك يتوجب على المنظمة أن تعمل على توفير الظروف المناسبة لأداء العمل؛ فمهنة التدريس مثلا تستلزم وجود معايير للأقسام التي تتم فيها عملية التدريس مثل سعة القسم واللون والإضاءة والتهوية وعوازل الضوضاء، فالكثير من رجال التربية يرون ضرورة أن يسع القسم من 25 إلى 30 تلميذ على أن يخصص لكل واحدٍ منهم مساحة من الغرفة تقدر بحوالي 2 متر مربع، وبحجم حوالي خمسة أمتار مكعبة من حجمها، وذلك من أجل تيسير التحرك في القسم وتأمين الكمية المناسبة من الهواء، ويجب أن يكون القسم فاتح اللون، كما يجب أن تكون غرفة القسم جيدة الإنارة، ولا يتردد الصوت داخلها، وعازلة للأصوات الخارجية؛ كما يجب أن يكون مكتب المدرس مرتفعا بعض الشيء ليضمن إشراف المدرس التام، ويجب أن يكون ارتفاع الصبورة مناسبا حيث تكون منصوبة في مستوى أعين التلاميذ، وأن يكون بعدها عن الصف الأول بنحو ثلاثة أمتار وعن الصف الأخير بنحو سبعة أمتار، إن توفير هذه الشروط تساعد على تسهيل العملية التعليمية التعلّمية، ومن ثم تحقق رضا المعلم ( زبدي، 2007).
- **المساندة الاجتماعية:** فقد أكدت العديد من الدراسات أن الدعم الاجتماعي يساعد بشكل كبير في التكيف مع المواقف الضاغطة، حيث يذكر بنجمان ستورا أنه بإمكان البيئة الاجتماعية المؤلفة من الرؤساء والزملاء والعائلة أن تساعد في تخفيف الإجهاد والضغوط النفسية، كما يشير أيضا إلى أهمية الدعم العملي الذي يمكن أن تقدمه البيئة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد من أجل تحسين أوضاعه (ستورا، 1997)؛ وفي هذا السياق يؤكد عمار الطيب كشرود أن الفرد عندما يقيم علاقات اجتماعية حميمة وصادقة مع الآخرين في المؤسسة التي يعمل بها فإنه يحظى بالمساندة الاجتماعية

كلما تعرض للضغوط، وهذا ما يمكنه من القدرة على التحمل والتغلب على الضغوط التي يتعرض لها في العمل أو خارجه، ويرجع هذا الأمر إلى اعتقاد هذا الفرد بأنه سوف يتلقى المساندة والمساعدة الممكنة كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وعلى هذا الأساس يتعين على المنظمة توفير الفرص لبناء علاقات اجتماعية ناجحة بين العاملين بها وبث روح التعاون بينهم، فقد أكدت نتائج الدراسة التي قام بها عزت عبد الحميد أن المساندة الاجتماعية تساهم في تخفيف الآثار السلبية الناجمة عن ضغوط العمل وبالتالي يزداد شعور الأفراد بالرضا عن العمل، كما تساهم في إشباع حاجات الفرد إلى الانتماء والتقبل والحب، أما بالنسبة للمنظمة فهي طريقة فعالة للتقليل من الآثار السلبية للضغوط (الطيب كشرود، 1994، طه حسين، سلامة حسين، 2006).

- **الإرشاد النفسي**: إن تقديم الخدمات والبرامج التوجيهية والإرشادية للعاملين يساهم في تحسين مستوى الصحة النفسية لديهم ويجعلهم يشعرون بالارتياح والتوافق تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين في بيئة العمل، ويشعرون أنهم قادرون على مواجهة الضغوط ومتطلبات الحياة، وهذا ما ينمي لديهم الثقة بأنفسهم ويزداد فهمهم وسيطرتهم على أنفسهم ومقدرتهم على العمل بفاعلية، ويمكن أن يتم الإرشاد بواسطة أشخاص متخصصين وغير متخصصين، فقد يتم من خلال أخصائي شؤون العاملين أو الرئيس المباشر للموظف، على أن يتم بصورة سرية ومكتومة، بحيث يشعر الفرد بالحرية في التحدث والإفصاح عن مشكلاته وظروفه الشخصية والخاصة، لأن الإرشاد ليس مقصورا على مشكلات العمل فقط بل قد يشمل أيضا مشكلات تتعلق بشؤون الفرد الخاصة لكونها تؤثر على أدائه، ومشكلات العمل تؤثر بدورها على حياته الشخصية، وتتحقق أهداف الإرشاد من خلال توجيه الفرد وتشجيعه ومنحه الثقة لمواجهة مشكلاته (حريم، 2004؛ طه حسين، سلامة حسين، 2006؛ Keith Davis, 1981).

### 8.2. خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل استعراض مفهوم الضغط وتحديد وجهات النظر الأساسية الثلاث لتعريف الضغوط، وأهم النظريات والنماذج المفسرة لها بمختلف مرجعياتها العلمية ومنطلقاتها الفكرية، كما تم ا ستعرض بعض المداخل النظرية لتصنيف مصادر الضغوط بشكل عام مع التركيز على استعراض أهم مصادر وعوامل الضغط النفسي لدى المدرسين، وهذا بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي تناولت مصادر الضغوط النفسية لدى المدرسين، ثم تم عرض أهم الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية من خلال تحديد أهم

الأعراض والاضطرابات الناجمة عن الضغوط النفسية وهذا بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي تناولت الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية، مع التركيز على أهم الأعراض والاضطرابات التي تظهر على المدرسين بسبب الضغوط الناجمة عن ممارسة مهنة التدريس، تلاها عرض لأبرز أساليب قياس الضغوط المعتمدة من قبل الباحثين والمختصين في دراسة الضغوط، وفي الأخير تم استعراض مجموعة من الأساليب المساعدة على إدارة الضغوط.

# الفصـــل الثالث

# التغيير التربوي

# الفصل الثـــالث

# التغييـر التربوي

## 1.2. تمهيد:

إن التطورات الخارقة التي أصبح يشهدها العام المعاصر في الميادين التكنولوجية والعلمية والتي أضحت تؤثر إلى حد بعيد في تشكيل الأفكار والسلوكات والمواقف، جعلت المنظمات بمختلف توجهاتها ومجالاتها، بحاجة ملحة إلى إجراء تغييرات وتعديدلات في مختلف هياكلها، ويعتبر النظام التربوي من بين النظم التي تشهد تغييرات وتحولات وتجديدات مستمرة، وسوف نحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى أهم النقاط المرتبطة بعملية التغيير التربوي، من خلال تحديد ماهيته ومجالاته، وأسباب حدوثة، والنتائج المترتبة عنه.

## 2.2. مفهوم التغيير:

إن مفهوم التغيير نجده غالبا مقترنا بمعاني عدة، كالتطوير، التجديد، الإصلاح، التحول، التطور، التحديث وغيرها من المصطلحات التي قد تأخذ أو تنصب في معنى واحد ومشترك، لذلك نجد الكثير من الباحثين يستعملون هذه المصطلحات كمترادفات، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلاف بين هذه المصطلحات إلاّ أنها كلها تشترك في ميزة التغيير، وقد اختلف الباحثين في تعريفهم للتغيير وفقا للمداخل التي ارتُكِز عليها في تحديد مفهوم التغيير، لذلك نجد تنوعا وتعدّدا في مفاهيم التغيير ولكن بالرغم من هذا التعدد والتنوع إلاّ أنها جميعها تقريبا تلتقي وتلتف حول نفس المعنى.

فالتغيير بالمعنى العام هو الانتقال من حالة سائدة إلى حالة مغايرة لها قد تكون مجربة في الماضي أو تكون حالة جديدة يراد تطبيقها على الحالات السائدة والممارسات اليومية، والتغيير التنظيمي هو تغيير موجه ومقصود وهادف وواع يسعى لتحقيق التكيف البيئي (الداخلي والخارجي) بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات. وهو مجهود طويل المدى لتحسين قدرة المنظمة على حل المشكلات وتجديد عملياتها، على أن يتم ذلك من خلال إحداث تطوير شامل في المناخ السائد في المنظمة، مع تركيز خاص على زيادة فعالية جماعات العمل فيها وذلك بمساعدة مستشار أو خبير في التغيير ، والذي يقوم بإقناع أعضاء المنظمة بالأفكار الجديدة (رافدة الحريري، 2011).

وقد عرف كيرت ( Keith (1998 التغيير بأنه تلك العملية الدينامكية للتطوير المستمر والذي يشمل إعادة التنظيم للاستجابة للحاجات المرغوبة، فهو عملية تحول أو تدفق من حالة إلى أخرى، تتم نتيجة لعوامل داخلية أو قوى خارجية تشمل الأفراد والجماعات أو المؤسسات، وبالتالي تؤدي إلى إعادة تخطيط القيم والممارسات والمخرجات الموجودة، (Keith Mortison, 1998).

ويرى Hosking & Anderson أن التغيير برنامج مخطط لإجراء تغيير عبر سنوات عديدة، حيث يشتمل تطوير أهداف المنظمة وأنشطتها ككل وليس التركيز على الجوانب الإدارية، ومن الأمور المطلوبة والمتوقعة لإدارة التغيير إعادة تأهيل الأفراد والعاملين والمنظمة ذاتها ماديا وإداريا ونفسيا للتكيف المرن مع المستجدات والضغوطات الداخلية والخارجية. ( حسن بربخ، 2011).

أما عبوي فقد عرّف التغيير بأنه الانتقال من مرحلة أو حالة غير مرغوبة إلى حالة أو مرحلة أخرى مرغوبة، والتي يفترض فيها أن تكون أكثر أجابية وتلقى قبولا لدى أغلبية العاملين في المنظمة، ويتطلب التغيير جهودا متواصلة ومضنية من المنظمات ومن المديرين في التخطيط لعمليات التغيير ومجابهة ردود الأفعال الناجمة عنها المتمثلة في شعور العاملين بعدم القدرة على التصرف (الصدمة)، ثم بعد ذلك عدم التصديق ببدء دوران عجلة التغيير وفي بعض الأحيان يكون الشعور بالذنب من قبل العاملين الذين يعتقدون أنهم هم السبب في التغيير المفاجئ وانتهاء قبوله، (عبوي، 2010).

كما يعرف التغيير بأنه أي عملية تعديل أو تبديل أو إلغاء أو إضافة مقصودة في بعض أهداف وسياسات المنشآت، أو قيم واتجاهات الأفراد والجماعات أو في الإمكانيات والموارد المتاحة لها أو في الأساليب وطرق العمل ووسائله وكفاءاتها الخاصة بأداء تلك المنشأة لغرض زيادة ما عليها وتحقيق كفايتها، (كاظم، 1991).

وعُرِّف التغيير أيضا بأنه عملية تشمل سلوكات الأفراد، وهياكل التنظيم، ونظم الإدارة وتقويمها، والتكنولوجيا، وذلك بغرض التكيّف والتفاعل مع البيئة المحيطة (منى مؤتمن، 2003).

ويعرفه فرانش وبل French & Bell بأنه جهد ونشاط طويل المدى يستهدف تحسين قدرة المؤسسة على حل مشكلاتها وتجديد ذاتها من خلال إدارة مشاركة وتعاونية فعالة لمناخ التنظيم تعطي تأكيدا خاصا للعمل الجماعي الشامل (French & Bell,1982 ).

ويعرف مصطفى عشوي التغيير بأنه الانتقال من حالة إلى حالة أخرى مغايرة لها، وعادة ما يفترض أن يكون التغيير أحسن من الوضعية السابقة، وهو يهدف إلى إنجاز المهام عن طريق إتباع إستراتجية الانتقال من الجزئي إلى الكلي وتحقيق الأهداف التي تأسست من أجلها المنظمة بمنهجية أحسن وفعالية أفضل لغرض إشباع الحاجات المادية والمعنوية للأفراد الذين ينشطون داخل المؤسسة (عشوي، 1992).

وتعرف حلواني التغيير بأنه إجراء تعديلات في عناصر العمل التنظيمي، كأهداف الإدارة أو سياستها وأساليبها، في محاولة لحل مشاكل التنظيم أو لإيجاد أوضاع تنظيمية أفضل وأقوى وأكثر كفاءة أو لإيجاد توافق أكبر بين التنظيم وأي ظروف بيئية جديدة تتحقق من حوله (حلواني، 1990).

من خلال عرضنا لهذا العدد من التعريفات التي تطرقت إلى مفهوم التغيير نلاحظ أن كل باحث قدم التعريف وفق رؤيته الخاصة التي يتم بها التغيير ، وعلى أي المداخل يركز " سلوكية، إدارية، تنظيمية أو تكنولوجية "، إلا أنها عموما لا تختلف من حيث المبدأ في أن التغيير هو مجهود طويل المدى، وهو عملية طبيعية تقوم من أجل تحسين قدرة المنظمة على حل المشاكل ، ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر أو أكثر مما يؤثر على المناخ السائد في المنظمة، ويمكن القول أن التغيير هو سلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد الذي يكون أكثر تلائما مع التطورات في ظروف بيئتها الخارجية.

**1.2.2. مفهوم التغيير التربوي (التغيير في المؤسسة التربوية):**

عُرّف التغيير التربوي بأنه جملة من المبادئ والمفاهيم والجهود التربوية، تسعى عبر عمليات منطقية هادفة لإحداث نقلة نوعية في عملية التربية لمواكبة التقدم العلمي والتطورات الناشئة على جميع جوانب حياة الإنسان، لتحقيق الأهداف التي يسعى لها المجتمع (الطراونة، 2003).

ويعرف التغيير التربوي بأنه تغيير محدد ومقصود يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام التعليمي، في حين يعرفه البعض الأخر بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي وطرق التدريس، والكتب المدرسية وغيرها ( الدهشان وبدران، 2001).

ويشير البلاوي بأن التغيير التربوي نعني به ذلك التغيير في بنية النظام التربوي القومي على المستوى الكبير، أو تلك التغييرات الشاملة والأساسية في السياسة أو البنية التعليمية، والتي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى والفرص التعليمية والاجتماعية أو في أي منهم في نظام التعليم القومي في بلد ما ( البلاوي، 1988).

ويعرف فهمي التغيير التربوي بأنه عبارة عن مجموعة التغيّرات التي تحدث في نظام تعليمي بقصد زيادة فعاليته، أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه، والتغيير قد يكون جذريا شاملا، بحيث يشمل أهداف النظام التربوي وبنيته وخططه ومناهجه، أو قد يكون التغيير جزئيا يشمل جانبا من النظام أو جزءا فيه بما يجعله تجديدا كإدخال مستحدثات جديدة في إدارة التعليم أو نظام القبول فيه أو مناهجه أو غير ذلك من الجزئيات (فهمي، 1989).

ويعرف التغيير التربوي أيضا بأنه كل تجديد أو تغيير في الأفكار، أو الممارسات، أو السياسات، أو البرامج، أو المرافق، أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها، ويحدث تحسنا ملموسا في كفاءة الخدمة التعليمية (الخوالدة، 2007).

وقد عرف التغيير في المجال التعليمي على أنه تغيير أنماط السلوك الثابتة في عمل المعلمين في المدرسة بأنماط سلوك أخرى جديدة (حمزة، 1991).

كما عرف التغيير التربوي بأنه عملية تهدف إلى تطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغييرات والتحولات المتلاحقة (فضيل، 2009).

انطلاقا من المفاهيم التي تم استعراضها يمكن القول أن التغيير التربوي هو تجديد أو تغيير في مختلف هياكل النظام التربوي سواءا تعلق الأمر ب التنظيم العام للمنظومة التربوية، أو الجانب البيداغوجي وكل ما يتعلق بمجالات التعليم من مناهج وبرامج دراسية، وأساليب العمل...الخ، أو بالجانب الإنساني (الأفراد العاملين).

### 2.3. أسباب التغيير ودواعيه:

إن التغيير في المنظمات لا يحدث من فراغ أو من العدم، بل يكون مدفوعا بقوة ما أو ناتجا عن سبب ما، حيث يرى ماهر ( 2003) أن الأسباب التي تدفع المنظمات إلى إحداث تطوير وتغيير في أجزائها، هو وجود تغييرات ومشاكل محيطة بها، وأنه لا يمكن حل هذه المشاكل أو مواكبة التغييرات المحيطة بها ما لم تحدث بعض التغييرات في أجزاء المنظمة وفي الأسلوب الذي تفكر به في مواجهة مشاكلها، والتغيير في أغلب الأحيان

لا يبدأ مساره إلاّ من خلال مثيرات ومؤثرات تحدث خللا في التوازن النسبي في حركة المكونات والعلاقات والقيم التي تتحكم في مؤسساته ومصالح أفراده، وقد يتحرك الطلب من داخل المنظمة نفسها، نتيجة لشعور المسؤولين عنها بأنها لا تؤدي وظيفتها، وقد تظهر عوامل ومثيرات ومتغيرات من خارج المنظمة، من السياق الاجتماعي وما يطرأ عليه من تحولات وتحديات سياسية، واقتصادية، واجتماعية (الخوالدة، 2007)، وقد أجمعت جل الأبحاث والدراسات على تصنيف الأسباب والقوى التي تدفع المنظمة إلى التغيير إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

### 1.3.3. القوى والمسببات الداخلية:

وهي القوى والمسببات الناشئة من داخل المنظمة بسبب عمليات المنظمة والعاملين فيها وغيرها ومن بين هذه القوى والمسببات نذكر ما يلي:

- تغيير في أهداف المنظمة ورسالتها وأغراضها.
- إدخال أجهزة ومعدات جديدة.
- تدني معنويات العاملين.
- تدني الأرباح.
- انخفاض مستوى الأداء.
- ارتفاع معدل الدوران الوظيفي.
- إدخال نظم معالجة معلومات متطورة.
- حدوث أزمة داخلية طارئة.
- عدم تمكن المنظمة من توفير مرشحين مؤهلين للوظائف العليا من داخل المنظمة.
- تطور وعي العاملين وزيادة طموحاتهم وحاجاتهم.
- زيادة إدراك العلاقة بين البيئة الإدارية وبين رغبة العامل في تسخير جميع قدراته الكامنة للعمل.
- إدراك الصلة بين أسلوب التعامل مع العامل وفسح المجال له للمشاركة في اتخاذ القرارات.

(حريم، 2006؛ ماهر، 2003).

### 2.3.3. القوى والمسببات الخارجية:

يرى العديد من المهتمين والباحثين في التغيير والتطوير التنظيمي أن الأسباب الناشئة من خارج المنظمة تلعب دورا كبيرا بكثير من الأسباب والقوى الداخلية، حيث تعتبر الدافع والباعث الرئيسي لإحداث التغيير، لهذا فإن أغلب الدراسات التي اهتمت بدراسة التغيير ركزت على تحديد التحديات والقوى الخارجية والتي تتمثل فيما يلي:

- تحدي العولمة حيث تعتبر من أهم العوامل المحدثة للتغيير كما تعتبر الدعامة الأساسية للتبديلات الفجائية التي تطرأ في المجال الاقتصادي والسياسي والتكنولوجي والتربوي، وفي الظواهر الاجتماعية كأول عوامل التغيير الخارجية.
- اختراق التكنولوجيا التي تأتي بمهارات جديدة مما يتطلب من المنظمة ضرورة التغيير من أجل تحقيق التوافق بينها وبين بيئتها والسيطرة عليها أو على جزء منها لصالحها.
- تغير الأوضاع الاقتصادية بصورة دائمة ومتسارعة، ويعتبر التطور الاقتصادي من الأسباب الرئيسية لإحداث التغيير.
- المشاكل الاجتماعية وتسببها في الانشقاق والإختلالات الثقافية والقضايا الاجتماعية الجديدة التي انتشرت مؤخرا كالبطالة والصحة، فسلوك الأفراد قد تعرض لتغيرات سريعة وذلك نظرا لحدوث تغيرات في اتجاهاتهم ومدركاتهم، ودوافعهم ، وشخصياتهم كنتيجة حتمية لتغير الظروف البيئية المحيطة، وهذا ما أدى إلى تزايد إدراك المنظمة بمسؤولياتها الاجتماعية.
- التطور السريع للسلع والخدمات وسيطرة اقتصاد السوق مع البحث عن نموذج تنظيمي يركز على الكفاءة والفعالية والإنتاجية.
- التغيرات المستمرة في سوق القوى العاملة على جميع المستويات سواء من ناحية العدد (الكم)، أو التركيب النوعي للكفاءات وهذا نظرا للتغير المستمر في هيكل ونظم التعليم والتنمية والتدريب.
- التنافس الحاد بين المنظمات ولجوء المنافسين إلى طرق ووسائل تهدد مكانة المنظمة.
- إصدار قوانين وتشريعات حكومية جديدة.
- التغيرات السياسية والثقافية والديموغرافية.

(حريم، 2006؛ العامري والعالبي، 2007).

### 3.3.3. أسباب التغيير في المنظومة التربوية:

أما بالنسبة لعوامل وأسباب التغير في المنظومة التعليمية فهي لا تختلف كثيرا عن الأسباب التي تدفع المنظمات بمختلف توجهاتها إلى إحداث التغيير، وغالبا ما يحدث التغيير كنتيجة لوجود اضطراب أو خلل في حركة تفاعل مدخلات العملية التربوية وانخفاض في مستوى مخرجاتها، ومن أهم مصادر التغيير التربوي ما يلي:

1. **التطور التكنولوجي**: إن التطورات الخارقة التي أصبح يشهدها العام المعاصر في الميادين التكنولوجية والعلمية والتي أضحت تؤثر إلى حد بعيد في تشكيل الأفكار والسلوكات والمواقف، والمنظومة التربوية لا تستطيع أن تعزل نفسها عن هذه التطورات، وبات مطلوبا منها أن تُعِد العاملين بسلك التعليم للالتحاق بالعصر المعلوماتي وأن تعدهم لتعلم الحاسوب وتقنياته وتأهيلهم لمجابهة التغييرات المتسارعة في هذا العصر هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات ثورة مقابلة في التعليم المدرسي، كما فرضت تلك الثورة على المدارس إجراء مراجعة لبرامجها ومناهجها وإدماج تكنولوجيا المعلومات في هذه البرامج والمناهج المساعدة للطلاب على امتلاك الكفايات المطلوبة والتي تؤهلهم للعيش في مجتمع تكنولوجيا المعلومات (الخوالدة، 2007).
2. **تحديات العولمة** : والتي فرضت واقعا جديدا على كافة أصعدة المجتمع يستلزم التكيف معه والاستفادة من ايجابياته والتقليل من سلبياته، فقد أشارت العديد من تقارير اليونيسكو ( 1995) U.N.E.S.C.O إلى أن العولمة بمفرداتها، والشبكية والتعددية والأتمتة تعد من القوى الجديدة والعوامل التي فرضت تطوير وتجديد التعليم ليصبح أكثر دولية،كما أن العولمة الاقتصادية حملت معها قيما ثقافية وأخلاقية وجمالية، فثقافة الاستهلاك وانتقال الوعي والاهتمام الثقافي والأخلاقي والقيمي للإنسان من إطار ثقافته الوطنية إلى إطار الثقافة العالمية،كلها جاءت نتاجا للعولمة الاقتصادية والسياسية والإعلامية، لذا جاء الاهتمام بتدويل التعليم. وقد أكد علي السلمي أنه لكي تتمكن المؤسسات التعليمية من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته التقنية، يجب عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون، بحيث تكون نظم وبرامج وآليات مؤسسات التعليم مترابطة مع أهداف تنمية التخصص المهني والإداري والفني (حسنين العجمى، 2007).
3. **التغيّر الاجتماعي المتسارع**: حيث أصبحت القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية عرضة للتغيّر والتبدل والتحول، وهذا التغيّر يتطلب من الأفراد والمجتمعات أن تواكب التغيير، وتتكيف

وتتأقلم معه بدلا من معارضته، وأن الأفراد والمجتمعات لا يمكنهم أن يتكيفوا مع هذا التغيير الاجتماعي السريع إلا إذا كانوا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك ويقع عبء ذلك أساسا على النظام التربوي.

4. **الانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي**: وهذه الخاصية تتطلب نظاما تربويا من نوع جديد قادر على إكساب الأفراد المتعلمين الكفايات والقيم والاتجاهات التي تؤهلهم للتكيف مع ثورة المعلومات، والتفاعل مع هذا المناخ الإعلامي الثقافي المفتوح، وبالتالي تؤهلهم للاستجابة بمرونة للتنوع الثقافي للمجتمعات والاختلاف في الرؤى بين الأفراد (الخوالدة، 2007).

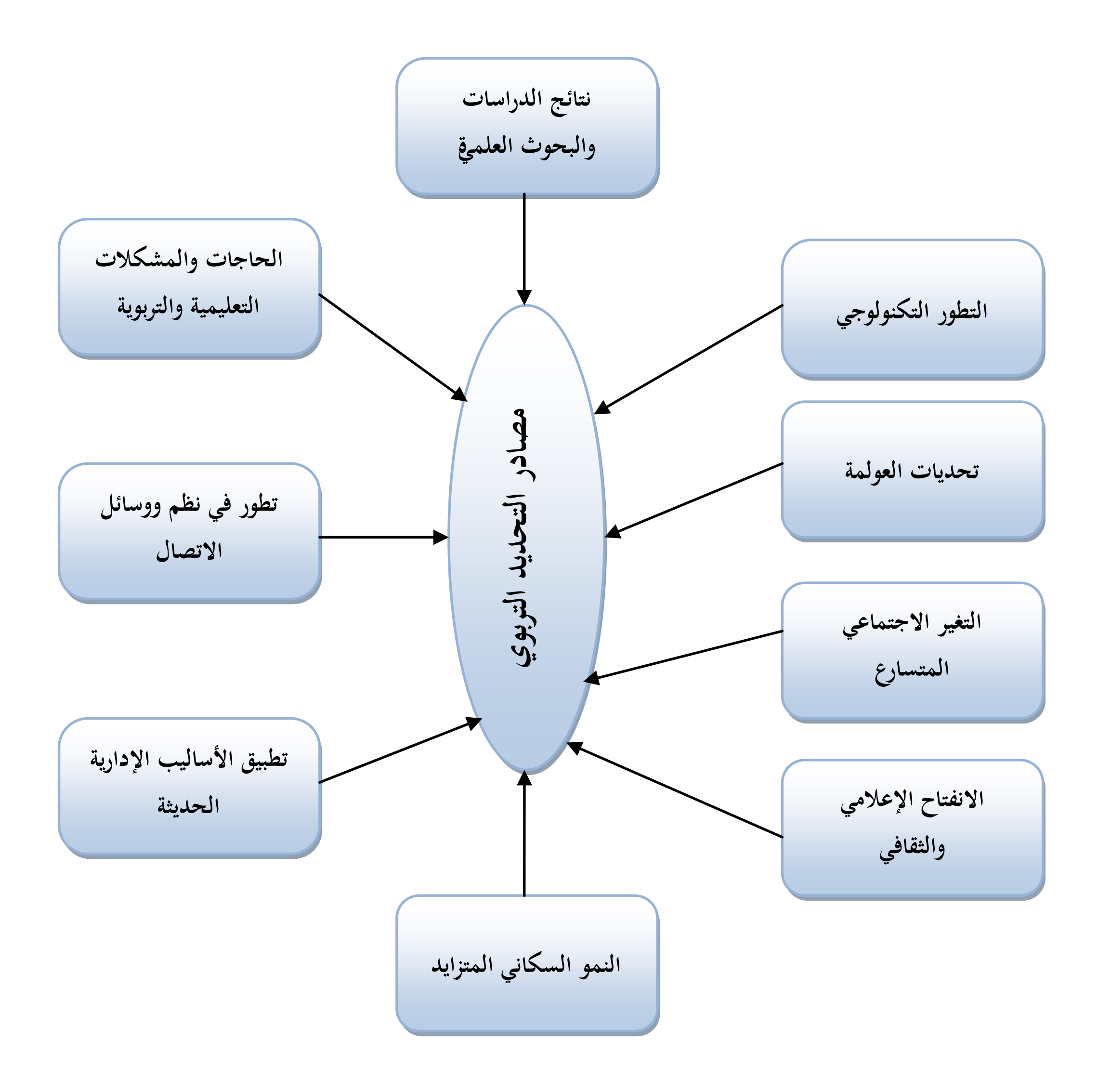
5. **النمو السكاني المتزايد**: يمثل تزايد عدد سكان العالم وخاصة الدول النامية والعربية خطرا كبيرا على النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وخاصة نمو وتطور التعليم في هذه الدول، وهذا النمو السريع يشكل خطرا كبيرا على تطور عملية التعليم، وهذه الزيادة تشكل تحديا كبيرا لأنظمة الدول في جميع المجالات الخدماتية، وخصوصا التعليم، حيث يشكل هذا عبئا كبيرا على العملية التعليمية، حيث لا تتوفر الحاجات الضرورية بحجم تزايد عدد الطلاب مما يجبر القائمين على المنظومة التربوية على إحداث تغييرات في مختلف هياكلها من أجل مواكبة التطور الديموغرافي المتسارع، كإعادة النظر في عدد المباني المدرسية وتجهيزاتها ومرافقها وإعداد طلابها ومناهجها لتتناسب مع ظروف تلك التغييرات (رافدة الحريري، 2011).

6. **تطور الأساليب الإدارية الحديثة**: لقد برز في أواخر القرن العشرين العديد من الأساليب الإدارية الحديثة التي زادت من فعالية الإدارة في أداء مهماتها وتحسين هذه المهمات وتطويرها، ومنها الإدارة بالأهداف، أسلوب النظم، انتشار بحوث العمليات ، الإدارة بالجودة الشامة، كل هذه الأساليب إذا ما تم اعتمادها في الإدارة التربوية فإنها حتما سوف ترفع من نجاعة النظام التربوي التعليمي، (نشوان، 2000).

7. **التطور الهائل في نظم الاتصال ووسائل الاتصال والانتقال**: وهذا ما جعل المعارف والمعلومات والأفكار في متناول الأفراد، بحيث يستطيعون الإلمام بما يجري حولهم وحول من يعيشون بعيدين عنهم بآلاف الأميال، وأصبح العالم اليوم قرية صغيرة بفضل التقدم الهائل في وسائل الإعلام والأقمار الصناعية (بدران والدهشان، 2001).

8. **الحاجات والمشكلات التعليمية والتربوية:** حيث تشكل الحاجات الملحة والمشكلات المتنوعة عوامل محركة لعملية التغيير والتجديد مثل جمود المنهج الدراسي، ضعف إعداد المعلمين، ضعف مستوى التلاميذ والنظام التقليدي للامتحانات، المقررات التقليدية، نمط الترقية، كل هذه العوامل تفرض عملية التغيير من أجل تحسين العملية التعليمية التعَلُّمِية (رافدة الحريري، 2011).

9. **نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث العلمية:** قد يحدث التغيير التربوي كاستجابة للنتائج والاقتراحات والتوصيات التي تُفرزها الدراسات والبحوث العلمية، حيث تعتمد عليها المؤسسات التربوية والتعليمية في إحداث التغيير الفعال في أنظمتها أو سياساتها أو هيكلها التنظيمي، أو أهدافها، أو مناهجها وما إلى ذلك، وقد اعتبر العلماء أن نتائج البحوث والدراسات وما ينجم عنها من معلومات من أهم مطالب التجديد التربوي، وتعتبر الأساس الذي يعتمد عليه في إنتاج المعرفة العلمية وتجويد نوعيتها في مختلف فروع العلم وتخصصاته لزيادة القدرة التنافسية على الخريطة الإقليمية والدولية (عبده فليه، عبد المجيد، 2005؛ رافدة الحريري، 2011)، والشكل التالي يوضح مصادر التغيير التربوي:




**الشكل رقم (1.3):** مصادر التغيير التربوي.

## 4.3. أهداف التغيير التنظيمي:

إن عملية التغيير التنظيمي لا تأتي بطريقة عفوية وارتجالية بل هي عملية هادفة ومدروسة ومخططة، لذالك فإن الأهداف التفصيلية للتغيير تختلف تبعا لتشخيص مشكلات المنظمات المختلفة، وكذلك وفقا لأهداف وطبيعة عمل المنظمة أو المؤسسة، ولكن بالرغم من هذا توجد مجموعة من الأهداف العامة لبرامج التغيير التنظيمي والتي تنطبق في جميع الحالات، هذه الأهداف تعكس مجموعة من المشكلات المشتركة في جميع المنظمات بصفة عامة، والتي تقف حائلا أمام الاستخدام الأمثل للقدرات والطاقات البشرية داخل المنظمة ويمكن تلخيص تلك الأهداف على النحو التالي:

1. زيادة مقدرة المنظمة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة بها وتحسين قدرتها على البقاء والنمو.
2. زيادة مقدرة المنظمة على التعاون بين مختلف المجموعات المتخصصة من أجل انجاز الأهداف العامة للمؤسسة.
3. مساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وتحفيزهم لإحداث التغيير المطلوب.
4. تشجيع الأفراد العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية وتحقيق الرضا الوظيفي لهم.
5. خلق مناخ مفتوح لحل المشكلات في جميع أرجاء المنظمة، حيث تُواجَه المشكلات وتُوضّح اختلافات الرؤى بصراحة ووضوح، سواء بين الجماعة الواحدة أو بين الجماعات بعضها البعض.
6. تحديد مسؤولية اتخاذ القرارات وحل المشكلات، بحيث تكون أقرب ما يمكن لمصادر المعلومات وللجهات المباشرة المختصة بقدر الإمكان، بدلا من تركيزها في وظيفة معينة أو عند مستوى إداري معين.
7. تطوير قيادات قادرة على الإبداع الإداري وراغبة فيه.
8. الكشف عن الصراع بهدف إدارته وتوجيهه بشكل يخدم المنظمة.
9. زيادة درجة التعاون بين الأفراد والجماعات التي تربطهم علاقة العمل داخل إطار المنظمة، خاصة الجماعات والأفراد المنافسين بشأن الموارد المحددة، وبالتالي تكون هذه المنافسة واضحة بحيث يمكن إداراتها وتوجيهها لصالح المنظمة.
10. زيادة درجة نضوج المنظمة.

(الغمري، 1985؛ العميان، 2005؛ ماهر، 2003).

### 1.3.4. أهداف التغيير في المنظومة التربوية:

أما بالنسبة لأهداف التغيير في المؤسسات التعليمية فقد أصبحت تتعاظم مع ثورة المعلومات حيث أصبحت المعرفة مصدرا من مصادر القوة الرئيسية، وغدت القيمة المضافة للمعرفة تقدر بالآلات، ومع المعلوماتية التحمت ثورة الاتصالات التي جعلت من هذا الكوكب قرية صغيرة، ونتج عن هذه الثورات نظام اقتصادي جديد يقوم على عولمة السوق، وبهذا تتغلب الميزة التنافسية القائمة على المعرفة والتنظيم والحركة السريعة على الميزة النسبية المعتمدة على مزايا المكان في المناخ والتربة، لذا صارت المنظومة التعليمية تزدحم بمطالب التغيير والتجديد التي تتطلب ترسيخ الذهنية العلمية، وأعمال العقل والاستفادة من منجزات ثورة المعلومات والتمكن من إنتاج المعرفة. ويمكن تحديد أهداف التغيير في المنظومة التربوية فيما يلي:

1. تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ورفع كفايتها وفاعليتها بصورة عامة.
2. مساعدة القادة التربويين على تبني مفاهيم وأساليب معاصرة تتفق وطبيعة الظروف الداخلية للمؤسسات التعليمية، وكذلك الظروف الخارجية لها.
3. جعل المؤسسة التعليمية قادرة على التكيف مع بيئتها المتغيرة.
4. تعويد العناصر البشرية لأسرة المؤسسة التعليمية على ممارسة الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي داخلها.
5. جعل المؤسسة التعليمية جهازا منتجا متطورا متحركا ذا فلسفة إدارية ناجحة تقوم على تفاعل أفراده والتزامهم وشعورهم بالمسؤولية وتعاونهم في اتخاذ القرارات.
6. زيادة درجة الانتماء للمؤسسات التعليمية ولأهدافها، وإحساس العاملين بالملكية وبالأهداف التنظيمية.
7. تغيير التفكير غير الصحي الذي قد يوجد عند الأفراد إلى اتجاهات ايجابية تجعلهم يتعرفون على المشكلات ويتوصلون إلى حلول جديدة لها، وأن يعالجوا العراقيل التي تضر علاقات الأفراد والجماعات، وتغيير التقاليد القديمة التي تحد من التفكير المتجدد إلى أنماط وقيم جديدة تنمي الإبداع وتبصر المؤسسة بالمشكلات التي تواجهها وتساعدها على وضع حلول، وتنفيذ هذه الحلول للوصول إلى الأهداف المطلوبة.
8. استخدام طرق وتقنيات لإحداث تغيير في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد وتصميم الوظائف.

(إبراهيم أحمد، 2004).

كما أكد العديد من الباحثين والمهتمين بدراسة التغيير في المؤسسات التربوية، أن الغاية من التغيير والتطوير التربوي هو تحقيق الأهداف التالية:

1. زيادة فعالية العملية التربوية لتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة.
2. زيادة فعالية الإدارة التربوية والمدرسية.
3. زيادة فعالية استخدام المصادر التعليمية.
4. الحرص على التكيّف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.
5. تحقيق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة والانفتاح على الثقافة العالمية من جهة أخرى.
6. تحقيق المواءمة مع سوق العمل عن طريق مواكبة التطورات العلمية.

7. التفاعل مع تطورات الثقافة العالمية.

(احمد مرعي، محمود لحلية، 2008؛ الخوالدة، 2007).

ويمكن القول أن الغاية من إجراء عملية التغيير التربوي هي إحداث تغيير إيجابي في جهود المعلمين والمتعلمين، وتحقيق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي ونوعية النتائج التربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم، وكذا أساليب التسيير والتنظيم، بحيث تصبح أوضاع التعليم وظروف النشاط التربوي أفضل مما هي عليه (فضيل، 2009).

## 5.3. أنواع التغيير التنظيمي:

تعد عملية التغيير في المؤسسات واحدة من أهم العمليات الإدارية، فالمؤسسات بمختلف توجهاتها تشهد بين الحين والآخر بعض التغييرات الإدارية، والتي تكون لها تأثيرات واضحة على المؤسسة، وتتعدد أنواع التغيير الذي يطرأ على المؤسسات باختلاف حجمها ونشاطاتها وكيفية سير العمل بها، لذلك نجد العديد من التصنيفات التي وضعت من أجل تحديد أنواع التغيير التنظيمي ، وذلك حسب المعيار المستخدم في التصنيف نستعرضها كما يلي:

### 1.5.3. تصنيف التغيير حسب معيار التخطيط:

أ. **التغيير المخطط**: يمثل التغيير الذي يحصل بصورة مخططة طبقا لمتطلبات تحقيق الأهداف العامة أو الخاصة في المنظمة ذاتها وبفعل إرادي من الإنسان، وبدرجات متفاوتة من تدخله، وقد عرف سكبنز (Skibbines) التغيير المخطط بأنه " الأسلوب الإداري الذي يتم بموجبه تحويل المنظمة من حالتها الراهنة إلى صورة أخرى من صور تطورها المتوقعة " ، كما أشار بنس (Bennis) إلى مفهوم التغيير في المنظمة بأنه " الاستجابة للتغيير نتيجة لوضع إستراتيجية تثقيفية هادفة لتغيير المعتقدات والقيم والاتجاهات والهيكل التنظيمي، وجعلها أكثر ملائمة للتطور التكنولوجي الحديث وتحديات السوق" . يتضح من خلال ذلك أن التغيير المخطط يتطلب فهما وإدراكا كاملين لبيئة المنظمة والشروع بشكل جاد لتوجيه الأفراد والهياكل والتكنولوجيا ... الخ، لتحقيق الفعالية والكفاءة، ويتطلب التغيير بهذا المفهوم الإلمام الكافي بالظواهر المنظمية وكذلك بالمشكلات التي تواجه المنظمة، واتخاذ القرارات الهادفة لإحداث التغيير.

ب. **التغيير الغير مخطط (التلقائي، العشوائي)**: ويمثل التغيير الذي يحصل تلقائيا بفعل العوامل الطبيعية أو البيولوجية، وبدون تدخل الإنسان، حيث يتم بشكل مستقل عن رغبة المنظمة، ويحدث نتيجة التطور والنمو الطبيعي في المنظمة كازدياد عمر العمال ... الخ.

### 2.5.3. تصنيف التغيير حسب درجة الشمولية:

أ. التغيير الشامل: وهو التغيير الذي يشمل على كافة أو معظم الجوانب والمجالات في المنظمة.

ب. التغيير الجزئي: وهو التغيير الذي يقتصر على جانبا أو مجالا واحدا من المنظمة، كتغيير الآلات والأجهزة، والخطورة في التغيير الجزئي أنه قد يُنشئ نوعا من عدم التوازن في المؤسسة بحيث تكون بعض الجوانب متطورة والأخرى متخلفة مما يقلل من فاعلية التغيير، ومن أمثلة التغيير الجزئي إدخال مستحدثات جديدة في إدارة التعليم.

### 3.5.3. تصنيف التغيير على حسب موضوع التغيير:

أ. التغيير المادي: مثل التغيير الهيكلي والتغيير التكنولوجي أي التغيير في الهيكل التنظيمي ( التخصص والمسؤوليات)، والتغيير في الأعمال والأنشطة التي يزاولها التنظيم أو وسائل التكنولوجيا المستخدمة.

ب. التغيير المعنوي (النفسي أو الاجتماعي): والذي يهدف إلى إحداث التغيير في أنماط السلوك مثل المواقف والاتجاهات.

### 4.5.3. تصنيف التغيير على حسب سرعة التغيير:

أ. تغيير سريع قصير الأجل: يتم هذا النوع من التغيير بسرعة ويعتبر تغييراً إجرائياً أكثر منه تغييراً هيكلياً، لأنه يهدف إلى التكيف مع الموقف الذي يواجهه متخذ القرار الإداري، ويمكن تقديم مثال عن هذا النوع في المؤسسة التعليمية، حذف بعض الدروس المبرمجة نتيجة لعدم القدرة على استكمالها في الآجال المحددة.

ب. تغيير متوسط الأجل: يرتبط هذا التغيير ارتباطا قويا بالسياسات المختلفة الخاصة بالمنظمة.

ت. تغيير بطيء طويل الأجل: يرتبط هذا التغيير باستراتجيات المنظمة وأهدافها، مما يعني أنه يتطلب وقتا طويلا لتحقيق أهدافه، ويعتبر هذا التغيير أكثر رسوخا ومتانة من الأنواع الأخرى لأنه يستغرق وقتا طويلا، يتيح للمنظمة من خلاله توفير كافة الإمكانيات لتحقيق أهداف التغيير.

### 5.5.3. تصنيف التغيير حسب مصدر التغيير:

أ. تغيير داخلي: يستمد هذا التغيير دوافعه ومحفزاته من عوامل ذاتية نابعة من المنظمة حيث تتولد وتتدافع محفزات التغيير وتنمو وتقوى حتى تجبر متخذ القرار على إجراء التغيير المطلوب.

ب. تغيير خارجي: يرجع هذا التغيير إلى الضغوط الخارجية المفروضة على المنظمة، والتي تجبر المنظمة على إحداث التغيير.

( الخضيري، 2002؛ عبوي، 2010؛ اللوزي، 2002؛ محمد عبد الباقي، 2003 ).

### 6.5.3. أنواع التغيير في الأنظمة التربوية:

إن التغيير في الأنظمة التربوية لا يختلف كثيرا عن باقي أنواع التغييرات التي تحصل في المنظمات، فقد يكون التغيير جذريا شاملا، بحيث يشمل أهداف النظام التربوي وبنيته وخططه ومناهجه، أو قد يكون التغيير جزئيا يشمل جانبا أو جزءا من جوانب النظام التربوي كإدخال مستحدثات جديدة في إدارة التعليم أو نظام القبول فيه أو مناهجه ...الخ (الخطيب والخطيب، 2007).

وقد يكون التغيير أيضا على شكل تغييرات مادية، مثل التغييرات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية والأبنية والكتب، أو على شكل تغييرات في المفاهيم والقيم مثل التغيير في عناصر المنهاج التعليمي أو طرائق نقل أو التقاط المعلومات، أو تغييرات في العلاقات البشرية مثل التغيير في الأدوار والعلاقات المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين وبين المعلمين والإداريين، أو فيما بين المعلمين أنفسهم.

أو قد يكون التغيير حسب أبعاد النظام التربوي، مثل التغيير في الأهداف، التغيير في البنية التنظيمية، التغيير في سلوك العاملين، التغيير في التكنولوجيا والوسائل المستخدمة في التعليم (الخوالدة، 2007).

ويؤكد هوبرمان أيضا أنه عندما ندرس أنواع التغييرات، لا بد من التمييز بين كمية التغيير المرجوة وطبيعة التغييرات المعينة، ويقسم الأول إلى أربعة أنواع:

1. التغيير في أحجام العمليات ومداها: مما يستدعي استثمارات في المكان وتجهيزات ونفقات من اليد العاملة.
2. اكتساب كفاءات ومهارات جديدة: كما هـ و الحال مثلا في الدورات التي تستهدف إعادة تأهيل الهيئة التعليمية من أجل تطبيق المناهج الجديدة، أو التعليم بفريق المدرسين، أو استخدام مختبرات اللغات.

3. التغيير في الأهداف: عندما يكون المقصود مثلا إدخال وسائل التعليم الذاتي، بحيث لا يعود المعلم يعتمد مبدأ السلطة في نقل المعلومات والمعارف ليصبح مساعدا ومرشدا ، كما هو الحال في طريقة التدريس بالكفاءات المعتمدة في المدارس الجزائرية.
4. التغيير في القيم والتوجيه: عندما تتدخل مبادئ عديدة لاحظها الممارسون منذ زمن طويل، مثلا بمناسبة إلغاء الامتحانات، أو التفكيك المدرسي، أو إلغاء التعليم الديني.

كما يقترح قيتزلس Getzels إدراج التغيير التربوي في ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1. **التغيير المفروض بالقوة:** ويحدث نتيجة للثقافة السائدة في بيئة المدرسة، بمعنى أن هذا النوع من التغيير يفرض على المدرسة من خارجها ولا ينبع من قيادتها، فمثلا يتوقع بعض المعلمين تغيير المحتوى الدراسي أو إجراءات التقويم بسبب الضغوط التي تأتي من خارج المدرسة.
2. **التغيير النفعي:** وهو عبارة عن تكييف تنظيمي لمواجهة الضغوط الخارجية، مع محاولة البقاء على الوضع الراهن للمدرسة من خلال التمسك بالبرامج والإجراءات الموجودة بها، ولذا فإن المدرسة تصبح جامدة وغير سريعة الاستجابة للظروف الحادثة خارج المدرسة.
3. **التغيير الأساسي:** يحدث نتيجة لتطوع الأفراد من داخل المدرسة لتَحمُّل مسؤوليا ت التغيير، وفي هذا النوع من التغيير يظهر مدير المدرسة كقائد يؤدي دورا حيويا مهِمّا.

ويمكن القول أنه لا يوجد نوع واحد من أنواع التغيير السابقة تحدث في المدرسة منفردة، وإنما معظم التغييرات قد تشمل الثلاثة أنواع معا. ( حسن بريخ، 2012).

## 6.3. مراحل التغيير:

إن التغيير لا يحدث دفعة واحدة وإنما يمر عبر مراحل مختلفة، وقد أجمعت معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التغيير أن التغيير يمر بخطوات ومراحل مختلفة، ويعد كرت لوين ( Kurt Lewin) من أهم الباحثين في مجال التغيير وقد صنف خطوات التغيير في ثلاثة مراحل هي:

### 1.6.3. مرحلة التهيئة والإعداد:

وتتضمن هذه المرحلة استبعاد وإلغاء الاتجاهات والقيم والعادات والممارسات والسلوكات الآنية أو الحالية للفرد، بما يسمح بإيجاد شعور بالحاجة إلى التغيير، فقبل تعلم أفكار وممارسات واتجاها ت جديدة ينبغي أن تختفي الأفكار والممارسات الحالية.

وتهدف هذه المرحلة إلى إيجاد الاستعداد والدافعية لدى الفرد للتغيير، وتعلم معارف ومهارات واتجاهات جديدة، وهذا من خلال التأكيد على عدم جدوى وملائمة الأساليب والممارسات الحالية للعمل، وإيجاد شعور لدى العاملين بعدم الرضا عنها، والتخلص من مختلف الأسباب والعوامل التي تجعل الأفراد العاملين يقاومون التغيير.

كما أن هذه المرحلة تساهم في توضيح وإبراز مختلف المشاكل والعوائق الموجودة في محيط العمل والتي قد تشكل عائقا للقائمين على عملية التغيير، وهذا ما يسهل في عملية التعرف على جميع الإشكالات التي تسبق عملية التغيير مثل:

- هل يتفق هذا التغيير مع متطلبات وحاجات المؤسسة؟
- هل الهدف هو تغيير الأفراد، النظام، المصادر، الاتصالات، التعامل...الخ؟
- من هم الأفراد الذين سوف يتأثرون بهذا التغيير؟
- ما هي ردود الفعل التي سوف تواجه هذا التغيير؟

وتعد هذه المرحلة خطوة هامة وأساسية في عملية التغيير كما أنها تلعب دورا كبيرا في نجاح عملية التغيير، فقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أنه كثيرا ما تفشل محاولات التجديد والتغيير نتيجة إهمال أو إغفال هذه المرحلة وعدم ايلائها الاهتمام المناسب (أحمد ماهر، 2000؛ محمود حريم، 2006).

**2.6.3. مرحلة التغيير:**

تتضمن هذه المرحلة إختيار بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في وضع التغيير المطلوب موضع التنفيذ، وذلك عن طريق تطبيق أسلوب أو برنامج ما ، حيث أنه من الممكن أن يكون هذا التغيير إما تنظيميا أو تقنيا أو موجها نحو الأفراد، أو مجموعة معينة من هذه الفئات.

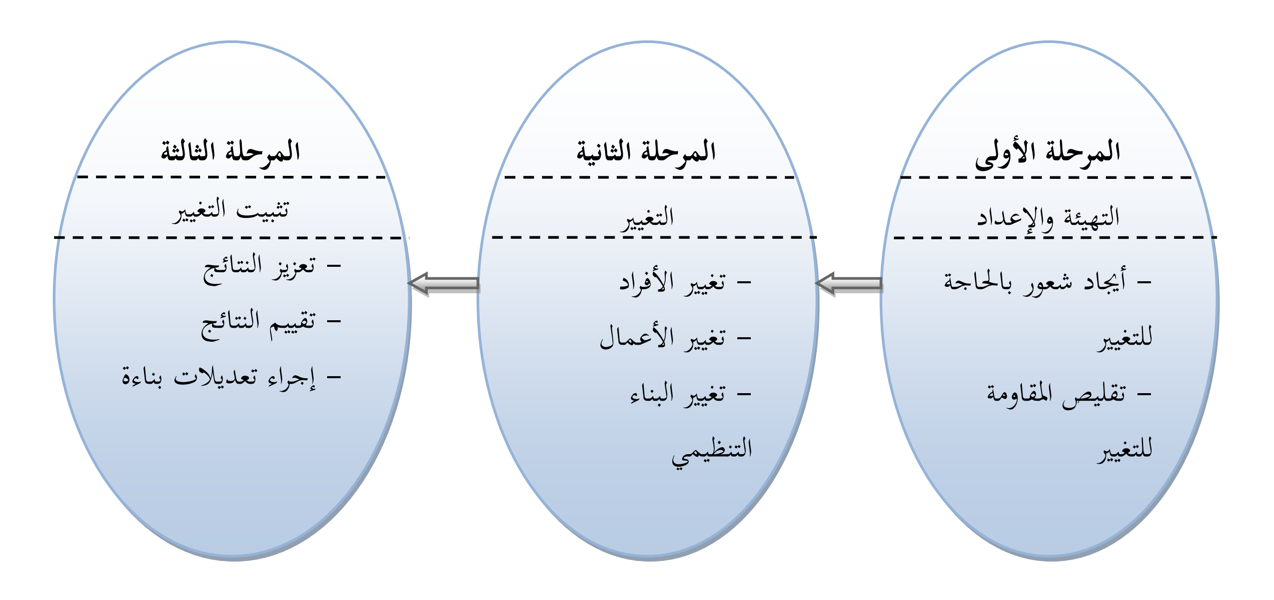
وفي هذه المرحلة يتعلم الفرد أفكار وأساليب ومهارات ومعارف جديدة، بحيث يسلك الفرد سلوكا جديدا أو يعمل بطرق جديدة، أي أنه يتم في هذه المرحلة تغيير وتعديل فعلي في الواجبات، أو المهام، أو الأداء، أو التقنيات، أو الهيكل التنظيمي...الخ. وكل هذا يقتضي تزويد العاملين بمعلومات ومعارف وأساليب وأراء وأفكار جديدة.

ويحذر لوين ( Lewin) من عدم الإقدام بشكل متسرع على تنفيذ هذه المرحلة وإحداث التغيير، لأن ذلك سوف يترتب عليه ظهور مقاومة شديدة ضد التغيير، الأمر الذي يؤدي إلى الإرباك والتشويش، وعدم الوضوح ومن ثم عدم تحقيق ما هو مطلوب (أحمد ماهر، 2000).

### 3.6.3. مرحلة تثبيت التغيير:

وتعني هذه المرحلة محاولة المنظمة بناء درجة عالية من الالتزام للأفراد نحو الإستراتيجية الجديدة دون خلق أي نوع من المقاومة، وهنا يتم التعزيز اللازم للتغيير بحيث تصبح الاتجاهات ، والمهارات ، والمعارف ، والأنماط السلوكية الجديدة ثابتة وراسخة من خلال ما تم إكسابه للأفراد العاملين في مرحلة التغيير (أندرودي سيزولاقي وجي والاس، 1999).

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير واستقراره، وهذا من خلال المتابعة المستمرة لنتائج عملية التغيير وتقييمها والاستمرار في تدريب المشاركين في عملية التغيير، بإقامة أنظمة حوافز لهم واستخدام التدريب الإضافي لتعزيز استقرار التغيير، إنشاء أنظمة تشجيع الاقتراحات الخاصة بالتطويرات والتغييرات الجديدة، وتشجيع السلوك والتصرفات الخاصة بالسلوك الإبداعي والابتكار ، سواء في العمليات الفنية الوظيفية أو في العمليات الإدارية. وكذا استخدام التعزيز والتدعيم الايجابي أي تعزيز التغيير المطلوب، وهنا تظهر أهمية التقويم في هذه المرحلة، فالتقويم يعمل على توفير البيانات للأفراد فيما يتعلق بمنافع التغيير، وتكاليفه ويساعد على توفير المعلومات والإمكانات لإحداث التعديلات البناءة في التغيير مع مرور الوقت (ماهر، 2003؛ حريم، 2006) والشكل الموالي يوضح المراحل التي يمر يها التغيير:




**الشكل رقم (2.3)**: مراحل عملية التغيير (اللوزي، 2002).

ويرى الطويل أن التغيير يمر بأربعة مراحل رئيسية هي:

1. **مرحلة البدء**: تتصل هذه المرحلة بمدى استعداد النظام ومكوناته، ويكون الاستعداد عاليا كلما كان النظام يمارس نمطا اتصاليا مفتوحا ويمتلك أفراده مهارات عالية، ويرتبط بالاستعداد دعم المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية لخطوات التغيير، فإقامة علاقة بين عوامل التغيير والأفراد يخلق لديهم الإحساس بالمشكلة وضرورة التعامل معها، وتغيير منهجية الأداء عن قناعة بضرورة التغيير واستعدادا للمساهمة فيه.
2. **مرحلة التحول**: وتتضمن هذه المرحلة جهودا مدروسة في شرح أهداف التغيير ومتطلباته، وتدريب الأفراد لامتلاك مهارات فنية تستدعيها خطوات التغيير، إذ أن ذلك سيؤدي إلى تغيير اتجاهات الأفراد ضد التغيير اتفاقا مع المهارات اللازمة التي امتلكوها، وبالتالي فإن حالة من الاستقرار والرضا الوظيفي وارتفاع الروح المعنوية ستسود بينهم، فإعادة توزيع المهام مع الحفاظ على الحقوق والمكتسبات الشخصية للأفراد لتغيير اتجاهاتهم نحوى التغيير ضروري قبل إجبارهم على التغيير.
3. **مرحلة الصيانة أو المؤسسية**: ترتبط هذه المرحلة بإعداد فريق من المختصين العاملين داخل النظام لدعم جهود مستشاري النظام وتنفيذ سياساتهم التطويرية، ويشكل هذا الفريق حلقة وصل فنية مستنيرة تكون قادرة على التعامل مع متطلبات التغيير وصيانة منجزاته، فحشد الإمكانات وتوجيه القدرات وتوظيف الموارد وتحريك الفعاليات البشرية سيؤدي إلى إحداث توازنات لدعم التغيير والحفاظ على حيويته.

4. **مرحلة الأثر أو الناتج التربوي**: وتظهر هذه المرحلة في مدى انعكاس الأهداف التغيرية على الأنظمة المجتمعية المختلفة وتلبية احتياجاتها، وإذا كان الحديث عن المؤسسة التربوية فإن الأمر يتمثل في مدى كفاية نتائج هذا النظام ومخرجاته في سوق العمل المحلي والعالمي.

(حسن بربخ، 2011).

### 7.3.مجالات التغيير التنظيمي:

يتناول التغيير العديد من المجالات في المؤسسة الواحدة، وهذه المجالات تتضمن تغيير الأعمال أو الأنشطة التي يمارسها التنظيم، وذلك باستحداث أعمال جديدة وإلغاء أعمال قائمة، أو تغيير في بعض أساليب أداء العمل، تغيير الأفراد القائمين بالعمل سواء من الناحية المادية بإعفائهم من الاستمرار في العمل واستبدالهم بأفراد جدد، أو من الناحية المهنية برفع مهاراتهم وتنمية قدراتهم أو تعديل أنماط سلوكهم من خلال دورات تدريبية منظمة، ومن مجالات التغيير أيضا تغيير الإمكانات المتاحة للمؤسسة وذلك بزيادة الموارد أو تغيير التجهيزات أو استقطاب الكوادر البشرية المتميزة والمبدعة.

كما يعتبر التنظيم نفسه أحد مجالات التغيير باعتباره يمثل الوحدات التنظيمية الرئيسية مثل الأقسام المختلفة كشؤون الموظفين والعلاقات العامة، وقد يكون التغيير في مجال الوظائف بهذه الإدارات كاستحداث وظائف جديدة أو دمج وضيفة مع أخرى، أو تقليص بعض الوظائف، كما أن التنظيم يمثل العمليات التنظيمية المختلفة مثل عمليات اتخاذ القرار، وأنماط الاتصالات، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الأفراد، وعمليات التخطيط، ووضع الأهداف وإدارة الصراعات، وإدارة الوقت، وعلاقات السلطة.

وقد يتناول التغيير اتجاهات جماعات العمل، والقيم والمعايير، وطرق ووسائل الاتصال، والعلاقات والدوافع، وتنمية الموظفين مهنيا وشخصيا، وإرساء القواعد الأخلاقية للمهنة والعمل بها، كما تدخل النشاطات المؤسسية المختلفة ضمن مجالات التغيير؛ ومن المجالات الأخرى للتغيير تغيير السياسات الحاكمة للعمل، وإحداث التغيير الجذري في المفاهيم والأسس التي يقوم عليها العمل التنظيمي، والتغيير في النظم والإجراءات، وتبسيط الإجراءات وتطوير النظم واستهداف تخفيض الوقت والجهد وتوفير الإمكانات والموارد المستخدمة في أداء المهام (رافدة الحريري، 2011).

ولقد حدد زيد عبوي مجالات التغيير التنظيمي في مجالين رئيسيين وهما المجال البشري، والمجال المادي وهذان المجالان يشتملان العناصر التالية:

1. الأنشطة والأعمال: ويكون ذلك باستحداث أعمال وأنشطة جديدة، أو دمج أنشطة مع أنشطة أخرى، أو إلغاء بعض الأعمال الموجودة بالفعل.
2. العنصر البشري: وتأخذ التغييرات هنا شكل زيادة حجم القوى العاملة عن طريق الاختيار والتعيين، أو تخفيض حجمها عن طريق التسريح وإنهاء الخدمة، أو زيادة مهاراتها بوضع برامج تدريبية وتنموية.
3. الموارد المادية: وتشمل تغيير الأجهزة والمعدات، ورفع المستوى التقني المستخدم، واستبدال أنواع المواد الأولية بغيرها من المواد الحديثة.
4. طرق وإجراءات العمل: يحدث التغيير هنا لتبسيط إجراءات العمل بهدف تحقيق السرعة في الأداء، أو إدخال بعض الطرق الحديثة.
5. السياسات: ويكون التغيير هنا بإلغاء سياسات قائمة وإدخال سياسات جديدة، أو تعديل بعض السياسات المعمول بها.
6. الهيكل التنظيمي: يشتمل التغيير في الهيكل التنظيمي على إعادة تقسيم الوحدات الإدارية واستحداث إدارات جديدة، أو دمج بعض الإدارات مع إدارات أخرى ( عبوي، 2010).

كما حدد صلاح محمد عبد الباقي مجالات التغيير في ثلاث مجالات وهي:

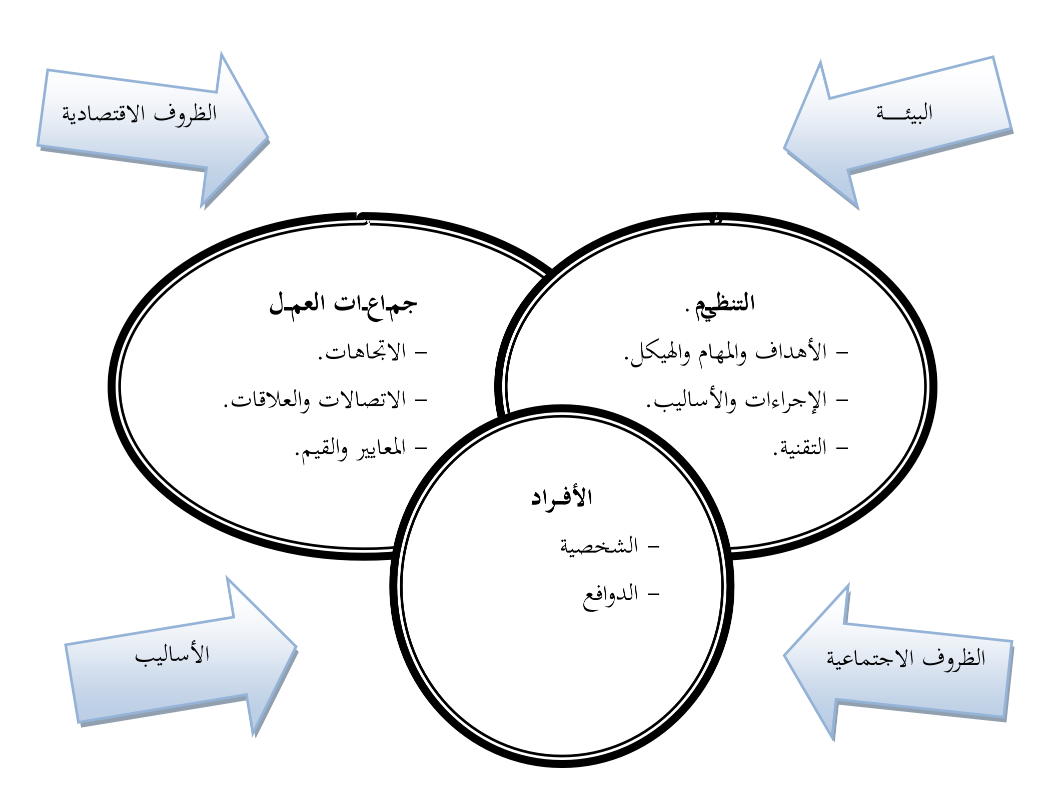
1. **الأفراد**: حيث يعتبر الأفراد أهم عناصر التغيير والتطوير التنظيمي باعتبارهم جوهر منظمات العمل وأهم عناصرها، ويمكن تغيير وتطوير أفراد المنظمة في فهم وإدراك أدوارهم وسلوكهم وشخصياتهم وعلاقاتهم، واتجاهاتهم وميولهم، والعمل على تغييرها لتتلاءم مع متطلبات وأدوار المنظمة، ولتتماشى مع روح العصر ومتغيرات الحياة، ذلك أن تطوير الموظفين إلى الأحسن يساعد كثيرا في تحقيق أهداف المنظمة وإنجاز مهامهم على الوجه الأكمل، وعلى الإدارة مراعاة مجموعة من العناصر المتعلقة بتغيير الأفراد نحوى الأحسن، مثل أنماط شخصياتهم، ودوافعهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وطرق تفكيرهم، ومواقفهم وفرص مشاركتهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
2. **جماعات العمل**: بعد تغيير الأفراد كأفراد ينبغي التوجه لتغيير الأفراد كجماعات، وتتمثل جماعات العمل في الأقسام، والإدارات واللجان، والمجالس، وفرق العمل، والتغيير هنا يركز على فعالية الجماعة وتماسكها مع بعضها، والاهتمام بقيمها ومعاييرها وتطوير أهدافها وما يطرأ بين أفرادها من صراعات

وخلافات، وانتقاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وسبل الاتصالات بين أعضاء الجماعة من ناحية، وبين الجماعة وأعضاء البيئة الداخلية للمنظمة من ناحية أخرى.

3. **التنظيم**: يتمثل التنظيم في بعدين رئيسيين هما:

أ. الوحدات التنظيمية الرئيسية: وهي الوحدات التي تمثل الأقسام الإدارية والأكاديمية على إختلاف أنواعها، ويكون التغيير فيها في مجال الوظائف وهيكل الاتصالات والمعلومات.

ب. العمليات التنظيمية المختلفة: مثل عمليات اتخاذ القرارات والاتصالات، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وعمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة، وكذلك الخدمات والإجراءات وأساليب التجديد والإبداع.




**الشكل رقم (3-2): مجالات التغيير التنظيمي (سلامه عبد العظيم، 2006)**

أما بالنسبة لمجالات التغيير في المؤسسات التربوية فهي تتضمن جانبين رئيسيين هما الجانب التنظيمي، والجانب الانفعالي ويتجلى ذلك من خلال:

1. الجهود الهادفة إلى إعادة بناء وهيكلة النظام الإداري المؤسسي، وتشتمل على إحداث تغييرات وتبديلات في البناء الرسمي للمدرسة من حيث التنظيم المدرسي، الأدوار الوظيفية والتي تحدث تأثيرا غير مباشر على التطوير في العملية التَعلِيمية التعلُّمِيَة.
2. الجهود الهادفة إلى إعادة النموذج الثقافي في المؤسسة التعليمية، وتشمل بالضرورة إجراء تغييرات وتعديلات في الأنظمة التي تعالج النماذج والقيم، والمبادئ، والدوافع والمهارات، والعلاقات التنظيمية والتي تؤدي إلى تعزيز طرائق وأساليب ووسائل العمل الجماعي التعاوني، بما ينعكس مباشرة على إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلِيم والتعلُّم في المدرسة.

### 8.3. مقاومة التغيير:

تعتبر المقاومة الإنسانية للتغيير أمرا طبيعيا، وجزءا لا يتجزأ من ديناميكية التغيير، فالتغيير في المنظمات قد يحدث بشكل تلقائي أو مخطط ويتخذ أشكالا متعددة، وفي أغلب الأحيان قد يحدث التغيير نتيجة لوجود بعض المشكلات بين أفراد التنظيم، أو نتيجة وجود بعض الإشكالات بين التنظيم وجمهور المتعاملين معه، وتختلف ردود أفعال الأفراد المنتمين للتنظيم تجاه التغيير حيث تتدرج من القبول إلى المقاومة والرفض، ويتحدد ذلك طبقا لنوع التغيير المستحدث وطريقة إدخاله، وكذا بالإجراءات التي يمر بها، والأساليب المستخدمة في ذلك والظروف المحيطة بعملية التغيير، فإذا استطاعت الإدارة الحصول على ثقة أفراد التنظيم وتجاوبهم معه أمكنها تبني سياسات التغيير بشكل أفضل خاصة إذا لم تتناقض أهداف التغيير مع أهدافهم ورغباتهم.

والتغيير مهما كانت أسبابه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها فإنه يضع الفرد أمام موقف جديد وهنا يجد نفسه أمام احتمالين:

الأول هو أن يدرك أن عملية التغيير هي فرصة لتحقيق مزيد من الإشباع لحاجاته ورغباته ووسيلة للوصول إلى درجة أعلى من النجاح، وفي هذه الحالة فإن الفرد سوف يتجه نحوى تأييد التغيير وبذل مجهود من أجل إنجاحه وترسيخ أركانه.

أما الاحتمال الثاني فهو أن يدرك الإنسان عملية التغيير على أنها تهديد لأمنه واستقراره، ويرى في التغيير على أنه نزع لمكاسبه أو سد الطريق أمام مواصلة نجاحه وتقدمه، وهنا يحدث التعارض بين أهدافه الشخصية وإدراكه لأهداف التغيير ومن ثم يتجه الفرد إلى معارضة التغيير ومقاومته (السلمي، 1993).

وقد عرف زيد عبوي مقاومة التغيير بأنها امتناع الأفراد عن التغيير، أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة والركون إلى المحافظة على الوضع القائم ( عبوي، 2010).

وعرفت الدهان ( 1992) مقاومة التغيير بأنها ردود فعل سلبية للأفراد تجاه التغييرات التي تحصل، أو التي حصلت بالفعل في المنظمة لاعتقادهم بتأثيرها السلبي عليهم (حسن بربخ، 2012 ).

كما عرفت حلواني ( 1990)، مقاومة التغيير بأنها تمسك أفراد التنظيم بالأوضاع الإدارية السائدة، وميلهم إلى الالتزام بالسلوك الوظيفي الذي تعودوا عليه، ويحاولون مقاومة التغير وبشدة لخشيتهم الانتقال إلى أوضاع أخرى.

**1.3.8. أسباب مقاومة التغيير:**

كما وسبق ذكره فإن التغيير التنظيمي قد يلقى مقاومة ورفض من قبل الأفراد المنتمين للتنظيم، لأسباب وعوامل عديدة وفقا لما توصل إليه العديد من الباحثين، البعض منها ناشئ عن الفرد ذاته، وبعضها الآخر ناشئ عن الجماعة التي يعمل فيها الفرد، وقد تكون المنظمة ذاتها مصدر من مصادر مقاومه الأفراد للتغيير.

فقد يبدي الأفراد مقاومة للتغييرات التي تحدث في مختلف المجالات بسبب ضخامة حجم التغيير، أو بسبب طبيعة التغيير نفسه، وقد يكون بسبب ميل العاملين نحو إحداث درجة من التحكم في بيئة عملهم، أو للطريقة التي ينجز بها العمل، أو حينما تعلن الإدارة تغييرا في تصميم العمل أو بين العاملين أو في المعدات أو في انسياب العمل بصورة مفاجئة، فهناك بعض الأفراد الذين يتطلعون إلى المشاركة في هذه القرارات، إلى جانب ذلك فإن التغييرات الكبيرة والمفاجئة تخيف العاملين وذلك بسب الغموض المرتبط بها، وفي أغلب الأحيان ما يكون هناك تداخل بين العوامل الناشئة عن الفرد والعوامل الناشئة عن المنظمة ( حسن بربخ، 2011).

وقد أوردت منى مؤتمن (1995) مجموعة من الأسباب التي تدعو الأفراد إلى مقاومة التغيير نذكرها فيما يلي:

1. الارتياح للمألوف والخوف من المجهول.
2. الميل للمحافظة على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة.

3. عدم القدرة على إدراك نواحي الضعف والقصور في الوضع الحالي، وعدم القدرة على إدراك جوانب القوة أو مزايا الوضع الجديد الذي سينجم عن التغيير.
4. خوف العاملين من الخسارة المادية أو المعنوية، والخشية من فقدان السلطة أو المصالح المكتسبة والمرتبطة بالوضع الحالي.
5. سوء فهم العاملين للآثار المرتقبة للتغيير أو إحساسهم بأنه قد تم استغلالهم وهم مجبرون على عملية التغيير.
6. الخوف من مخالفة معايير ومستويات معينة من السلوك تفرضها قيم المجموعة، والخوف من مطالبتهم بتطوير علاقات عمل وأنماط سلوكية جديدة بسبب إحداث التغيير.
7. اعتياد العاملين على تصريف شؤون العمل بطريقة معينة والأداء ضمن مستوى معين من الانجاز، والخوف من ارتفاع مستوى الأداء الذي قد تتطلبه عملية التغيير ( منى مؤتمن، 1995).

كما أورد كل من جوردن ( Gordon) ولبيت ( Lippit) جملة من الأسباب التي تدعو الأفراد إلى مقاومة التغيير نذكر منها:

1. عدم وضوح أهداف التغيير.
2. تجاهل تقاليد وأنماط العمل ومعاييره.
3. ارتباط العمل بأعباء وضغوط عمل كبيرة.
4. عدم الثقة في القائمين على التغيير.
5. السرعة الكبيرة للتغيير.
6. عدم إشتراك المتأثرين بالتغيير في عملية التخطيط له.
7. الخشية من نتائج التغيير.
8. الخبرات السابقة السيئة عن التغيير.
9. وجود تعارض حقيقي بين أراء الأشخاص عن التغيير.
10. فقدان أو ضعف الاتصال عن موضوع التغيير.
11. ارتفاع تكلفة التغيير مقارنة بالفائدة من إجرائه.
12. اعتماد الاقتناع بالتغيير على أسباب شخصية.

(حسن بربخ، 2011)

أما رافدة عمر الحريري فقد أكدت أن هناك مجموعة من الأسباب والعوامل التي تقف وراء مقاومة العاملين للتغيير والتي إتفق عليها العديد من الباحثين أبرزها ما يلي:

1. الخوف من الاستغناء عن بعض الوظائف نتيجة للتغيير.
2. الخوف من فقدان المركز الوظيفي أو الاجتماعي أو فقدان الزملاء.
3. شعور الموظفين أن أمنهم بات مهددا، مما يدفعهم إلى الشعور بالخوف من المجهول الذي يتضمنه التغيير.
4. عدم توفر المعلومات الكافية عن التغيير المستهدف لدى العاملين ممن يشملهم موضوع التغيير.
5. الخوف من زيادة الأعباء الوظيفية أو إضافة بعض المهام الجديدة التي يجهلها الموظف.
6. عدم الاقتناع بجدوى التغيير والحرص على إبقاء الوضع على ما هو عليه.
7. الخوف من تأثير التغيير على المعتقدات والقيم السائدة.
8. الميل للحاضر والتخوف من المستقبل.
9. خشية بعض الموظفين من تغيير بعض المواقع الجغرافية للعمل مما يدفعهم إلى العمل بعيدا عن مقرات سكناهم.
10. غياب المعلومات الدقيقة والمفصلة أو نقصها حول التغيير المطروح.

(رافدة الحريري، 2011).

ويرى بعض الباحثين أن أسباب مقاومة الأفراد للتغيير تعود إلى أسباب كثيرة سواء كان مصدرها فرديا أو جماعيا ( حسن بريخ، 2012) ونذكر منها ما يلي:

1. **الخشية من الخسارة المادية:** غالبا ما يكون هناك احتمال لمقاومة أي تغيير ينشأ عنه الشعور بإمكانية إلغاء بعض الوظائف، وتسريح العاملين فيها مؤقتا أو إنهاء خدماتهم بسبب الخسائر، فالخوف من فقدان الوظيفة أمر خطير في مجتمع يشترط العمل كسبيل لكسب العيش، وغالبا ما تواجه الإدارة صعوبة في تخفيف درجة هذا الخوف إلى أدنى حدوده.
2. **إرباك الوضع القائم:** إن أي تغيير يتعارض مع أسلوب العمل العادي سيتم مقاومته، وذلك لميل الأفراد للمحافظة على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة، ذلك أن استخدام أسلوب جديد لأداء العمل قد يؤدي إلى إرباك الطريقة العادية التي يؤدى بها العمل.

3. **الحاجة لاكتساب خبرات وقدرات جديدة:** قد تتطلب عملية التغيير ضرورة اكتساب الأفراد لخبرات جديدة، ولا شك أن اكتساب هذه الخبرات والقدرات قد يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، ذلك يتوقف على طبيعة ما يجب تعلمه، وما إذا كان مشابهاً أو مختلفا عن الخبرات القديمة، وعلى مدى صعوبة ما يجب تعلمه، وما إذا كان الفرد لديه الدافع إلى التعلم أو لا.
4. **التغيير كمصدر للتوتر النفسي:** غالبا ما ينظر إلى التغيير على أنه مصدراً رئيسيا من مصادر التوتر النفسي لدى الأفراد حتى ولو كان للأفضل، وذلك لما يكتنفه من غموض ولما يحمله من أعباء مهنية، وتهديد للمصالح المكتسبة للعاملين.
5. **الاختلال المحتمل في الروابط الاجتماعية:** من المحتمل أن يؤدي أي تغيير في التنظيم أو العاملين إلى اختلال في أنماط الاتصال أو الروابط القوية المتعلقة بالتفاعل، كما يمكن أن تتعرض التفاعلات للخطر بسبب التغييرات التي تحدث في أسلوب التفاعل.
6. **الخوف من المجهول:** غالبا ما ينطوي التغيير على أمور مجهولة، مما يدفع المرؤوسين إلى محاولة معرفة ما سيكون عليه دورهم المعدل، ومدى إمكانية قدرتهم على تطبيق مختلف إجراءات التغيير، وكيف ستكون ردود فعل رؤسائهم تجاه تصرفاتهم إزاء الأدوار الجديدة...الخ، كل هذا الغموض يجعل الأفراد يقاومون التغيير.

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين في تصنيف أسباب وعوامل مقاومة التغيير في المنظمات، وأن العامل الرئيسي في مقاومة التغيير يرجع إلى طبيعة إدراك الفرد لعملية التغيير، فالأفراد يختلفون في طريقة إدراكهم لعملية التغيير وكيفية تطبيقه وكذا النتائج التي تترتب عنه، لذلك نجد العديد من الأسباب التي تجعل الأفراد يقاومون التغيير منها ما هو ظاهر ومنها ما هو كامن في نفس الأفراد، ولعل أبرز هذه الأسباب هو الخوف مما قد يحمله التغيير من نتائج قد تنعكس سلبا على المعنيين بالتغيير، وكذا بروز مسؤوليات وأعباء عمل جديدة قد تتطلب ضرورة اكتساب خبرات وقدرات جديدة، خاصة في حالة غياب أو عدم توفر المعلومات الكافية والمفصلة حول التغيير المطروح.

ويمكن القول أنه مهما كانت الأسباب والعوامل التي تدفع الأفراد لمقاومة التغيير، يجب التفكير في إيجاد حلول وطرق لتقليل وتخفيف تلك المقاومة، لأنه لا يمكن التخلص منها نهائيا، فمقاومة الأفراد للتغيير يعد أمرا طبيعيا لابد منه.

### 2.8.3. أساليب التغلب على مقاومة التغيير:

ذكر الباحثين العديد من الطرق والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها من أجل التخفيف من مقاومة الأفراد للتغير، فقد أوردت رافدة عمر الحريري مجموعة من الأساليب التي يمكن إتباعها للتخفيف من مقاومة التغيير نذكرها فيما يلي:

1. التعليم من خلال الاتصالات، وذلك بتعليم العاملين قواعد عملية التغيير وتوضيح أهدافها من خلال المناقشات والاجتماعات والتقارير والمؤتمرات والتدريب.
2. إشراك العاملين في عملية التغيير، فالموظفون سيشعرون بالاطمئنان ويتقبلون التغيير فيما إذا تم إشراكهم في مجرياته، والاستماع إلى آرائهم، وتشجيع الاختلاف في الآراء وإشراكهم في وضع الأهداف.
3. توفير الموارد التي تحتاجها عملية التغيير، وتقديم الدعم والمساندة للأفراد، وإمدادهم بالإمكانات المطلوبة وتدريبهم المستمر.
4. استخدام المناسبات لتسهيل عملية التغيير، وتوضيح أهمية التغيير للعاملين وتوعيتهم بأن الحياة لا يمكن أن تسير على وتيرة واحدة.
5. مساعدة العاملين على رؤية الأحداث على حقيقتها بجوانبها الحسنة والسيئة، تم تفسيرها بشكل واقعي يساعد على الاستجابة الملائمة، وتحديد أهمية ودرجة التغيير المستهدف والجوانب التي سيتم تغييرها.
6. تفسير مقاومة التغيير وتوضيح أسبابها ودوافعها مما يجعلها أقل حدّة، على اعتبارها أمرا طبيعيا وحالة مؤقتة.
7. توجيه دوافع العاملين نحوى التغيير، وإشباع حاجاتهم عن طريق تقديم الحوافز لتحقيق النتائج المرجوة من التغيير، وتوضيح المزايا التي يحملها التغيير.
8. إيجاد بيئة يشعر فيها الموظفون بالاطمئنان والانتماء والمشاركة، وتجسيد الرؤية لتحويلها إلى واقع.
9. الإكراه الظاهر والغير الظاهر، أي إجبار العاملين على التطوير وقد يتم تهديدهم بالنقل أو الحرمان من الترقية وغير ذلك، ويتم اللجوء إلى استخدام هذه الإستراتجية عندما تكون السرعة في إجراء التغيير ذات أهمية، وعندما يكون لدى إدارة التطوير قوة كبيرة، وهذه الإستراتجية قد تثير استياء العاملين وغضبهم وتشعرهم بعدم الرضا الوظيفي.

10. التفاوض والاتفاق، ويتم ذلك في حالة وجود جهة متضررة من عملية التغيير، لكنها في نفس الوقت قادرة على مقاومته، وهذه الطريقة تتميز بالسهولة إلا أن كلفتها قد تكون عالية نسبيا.

كما قدم سيد محمد الرب أربعة اقتراحات لمواجهة مقاومة التغيير هي:

أ. تنفيذ التغيير من خلال جميع أقسام المؤسسة وأفرادها، حيث يكون هناك أساس قوي ومتين لضمان القيام بالتغييرات المطلوبة.

ب. التنبؤ بأثر التغييرات ودراستها، سواء على مستوى الأفراد، أو على مستوى المؤسسة في الأمدين؛ الطويل والقصير معاً.

ت. توقع حجم المؤسسة وقوتها سواء من جانب الأفراد، أو من حيث إمكانات التنظيم ومدى قدرته على تنفيذ التغيير.

ث. التعرف على الأهداف والمسببات التي تدفع الأفراد لمعارضة التغيير أو مقاومته، ومحاولة التعامل معها ومعالجتها لصالح التغيير المطلوب.

كما ذكر حريم ( 2006) أن من بين الاستراتجيات العامة للحد من مقاومة التغيير وتقليصه التي حظيت بالاهتمام تلك التي قدمها كل من (Leonard & Kotter) والمتمثلة فيما يلي:

1. **التعليم والاتصال**: وتتضمن مناقشة أمر التغيير مسبقا مع العاملين، وإعلامهم من خلال المناقشات والمذكرات واللقاءات بالتغيير المزمع إحداثه ومبرراته وأهدافه...الخ.
2. **المشاركة**: وتتضمن السماح للآخرين بالمشاركة في تخطيط وتصميم التغيير وتنفيذه، حيث أن الاهتمام بأخذ رأي المتأثرين بالتغيير بعين الاعتبار يساعد في تصميم وتنفيذ التغيير ويزيد من درجة إسهامهم فيه والتزامهم به، فشعور الأفراد بأن أفكارهم ومواقفهم موضع اعتبار في ممارسة الرؤساء للعملية الإدارية، وتضمن عملية التغيير لمواقفهم وأفكارهم واقتراحاتهم سيجعلهم أقل معارضة ومقاومة للتغيير.
3. **الدعم والمؤازرة**: ويشتمل على تقديم الدعم الاجتماعي/ العاطفي للتغلب على صعوبات وضغوطات التغيير والإصغاء بعناية للمشكلات، وتوفير التدريب على الأساليب والطرائق الجديدة، والمساعدة على التغلب على مشكلات الأداء.

4. **التفاوض والاتفاق:** وهذا بتقديم الحوافز للأفراد المحتمل قيامهم بمقاومة التغيير، وإجراء بعض المساومات بتقديم مزايا خاصة مقابل الحصول عل تعهد بعدم إعاقة التغيير.
5. **التحكم والاستمالة:** وتشمل استخدام المحاولات والجهود الخفية للتأثير على الآخرين، وتزويد الأفراد بمعلومات بصورة انتقائية، وترتيب الحوادث بوعي وعقلانية بحيث ينال التغيير المطلوب أقصى دعم ومساندة.
6. **الإكراه الضمني والصريح:** وتتضمن استخدام القوة/ السلطة لجعل الناس يتقبلون التغيير، وتهديد أي فرد يقاوم التغيير من خلال الإجراءات العقابية الممكن اتخاذها في حقه في حال عدم موافقته على خطة التغيير و عدم العمل على نجاحه.

مما سبق ذكره يمكن القول أن الخطوة الأساسية في التعامل مع مقاومة التغيير تتمثل في التعرف على أسباب المقاومة، والعمل على إزالة الصعوبات والعوائق التي يطرحها التغيير، والتي قد تواجه وتعترض الأفراد، مع إعطاء الفرصة لكل المستويات الإدارية المختلفة في المشاركة في كل التغييرات التي تحدث في المنظمة، لأن الإنسان بطبيعته يتقبل أكثر ما يستشار فيه وما يساهم في تخطيطه وتنفيذه، بالإضافة إلى أهمية توفير الموارد والإمكانات التي تحتاجها عملية التغيير، وتقديم الدعم المادي والمعنوي للأفراد حتى يتمكنوا من تطبيق التغييرات المطروحة، كما أن الاختيار الأمثل لأساليب التغلب على مقاومة التغيير تعتمد على عوامل عديدة مثل معرفة السبب الحقيقي لمقاومة الأفراد للتغيير، ونوع التغيير المراد إدخاله، وطبيعة الأفراد المقاومين للتغيير.

## 9.3. عوامل نجاح التغيير:

يتضح مما سبق أن التغيير عملية صعبة وتعترضها العديد من الصعوبات، لذلك يجب توفير الضروف المناسبة والملائمة لأي عملية تغيير داخل المنظمة، وحتى تستطيع المنظمات إنجاح التغييرات التي تحدثها في مختلف هياكلها التنظيمية يجب أن تتوفر مجموعة من العوامل، ومن بين هذه العوامل نذكر مايلي:

**1- وجود سبب وجيه للتغيير:** إن التغييرات التي تدخلها المنظمة على ثقافة العمل ليست مجرد أقوال عابرة، بل لابد من التعامل معها بجدية، ولابد أن تعي المنظمة تماما السبب الذي يجعل من التغيير أمرا حتميا.

**2- تركيز الاهتمام على العناية بالقوى العاملة:** من الضروري وقبل الشروع في إجراء التغييرات الأساسية في المؤسسة، الاهتمام بمسألة العناية بالموارد البشرية العاملة في المؤسسة، أي تقصي القضايا الملحة التي ستتأثر

بهذه التغييرات، ولذلك ينبغي على المدير القائد أن يقوم بجمع المعلومات حول مدى استعداد المرؤوسين والأفراد المعنيين على التعامل مع هذه التغييرات الغير المألوفة، ومدى قدرتهم على تطبيق المشروعات المطلوبة، ثم استخدام تلك المعلومات لتطوير خطة للتعامل مع المشكلات، أو لكي تستخدم في كل الفرص التي تستوجب الرجوع إلى تلك المعلومات.

**3- إشراك الآخرين في عملية التغيير:** تعد مسألة إشراك الآخرين في عملية التغيير من الأمور الجوهرية التي تجعل الآخرين أقل نزوعا في مقاومة التغيير وعدم قبوله، وعندما يكون الفرد مشاركاً في عملية التخطيط للتغيير وتنفيذ الخطة على أرض الواقع، فإنه سيشعر بلا شك بالقدرة على السيطرة، ولذلك يجب على قائد التغيير أن يحرص على الحصول على أفكار الآخرين، ووجهات نظرهم، وتصوراتهم حول الأسباب التي يرونها مناسبة لتأدية أعمالهم بيسر وسهولة، ففي دراسة قام بها ساتزك ( Zatizik (2001 حول دور مشاركة العاملين في التغييرات التي تقوم بها المؤسسة، تبين أن الأفراد الذين يشاركون في التغيير بآرائهم واقتراحاتهم ومساهمتهم في التخطيط والتنفيذ لعمليات التطوير والتغيير في المؤسسة يكونون أقل مقاومة للتغيير وكذا تكون لديهم رغبة وقدرة على تنفيذ إجراءات التغيير مقارنة مع الأفراد الذين لم يشاركوا في عملية التغيير ( عطا الله العنزي، 2008).

**4- تقديم المعلومات والبيانات المفصلة:** ينبغي على قائد التغيير إعطاء معلومات كافية ووافية ومفصلة للمرؤوسين والمعنيين حول التغيير المرغوب إحداثه في المؤسسة، ومبرراته، وأهدافه، وأن يوضح الفوائد التي ستنجم عن ذلك التغيير، ومدى انعكاسه على جودة الإنتاجية، وتطوير التنظيم، وكلما كانت المعلومات والبيانات واضحة ومفصلة، كلما حدّ ذلك من ظهور الشائعات والغموض واللبس والمعارضة التي تصاحب عملية التغيير، كما يجب عليه توضيح المصطلحات الجديدة المتعلقة بالتغيير، وشرح كيفية تأثير استراتيجيه التغيير على فرص العمل، وخلق بيئة واضحة الأهداف، كما عليه أن يوضح الفوائد الشخصية التي سيحصل عليها كل فرد معني بالتغيير.

**5- تبادل وتقبل وجهات النظر:** إن اهتمام قائد التغيير بسماع آراء المرؤوسين وتساؤلاتهم حول التغيير، والسماح لهم بتقديم وجهات نظرهم أمر ضروري، فاللجوء إلى التحاور معهم ومناقشتهم حول موضوع التغيير سيجعلهم بلا شك يقتنعون في النهاية بمسألة قبول التغيير، هذا بالإضافة إلى أن بعض التغييرات قد تلحق

ضررا ولو جزئيا ببعض العاملين، مما يتوجب على القائد التعاطف مع هؤلاء العاملين ومشاركتهم وجدانيا، مع ضمان عدم إلحاق أي ضرر مادي بأي منهم، وهذا سيساعد بالطبع على قبول التغيير.

**6- إدارة تغيير السلوك والمهارات بشكل مباشر:** من الصعب أن يتمكن شخص ما بتغيير سلوكات ومهارات أفراد آخرين، ذلك أن الإنسان بطبعه وبحكم تكوينه يسعى دائما وراء الاستقرار والثبات والنظام في أكثر الأحيان، لذا يتوجب على المنظمة إدارة جهود العاملين لإحداث التغيير، وذلك عن طريق توفير مناخ تنظيمي يدعم ويساند كلا من التغيير والأداء، ذلك لأن إهمال المرؤوسين وتركهم يتخبطون في أعمالهم، مع إضافة الواجبات والمهام الملقاة على عواتقهم سيزيد من حدّة الضغوط لديهم وهذا ما سيصعد من مقاومتهم للتغيير، مع تدني مستوى الأداء لديهم، وكذلك تدني مستوى رضاهم الوظيفي، لذلك ينبغي توفير مساحة من الوقت للمرؤوسين كي يتعلموا فيها الطرق الجديدة مع دعمهم بالتوجيه المستمر والدفع.

**7- توفير البيئة الملائمة لقبول التغيير:** من الضروري توفير البيئة المناسبة لإعلان أسباب ودواعي وحدود التغيير، بالتوضيح للمرؤوسين أهمية المرونة في التنظيم وقابليته للتكيف مع المستجدات ومع الظروف، مع ضرورة اختيار الوقت والظروف المناسبة للإعلان عن ذلك التغيير، إضافة إلى إمدادهم بالأمثلة الكثيرة التي توضح فوائد ودواعي التغيير، كأن يطرح أمامهم بعض الأمثلة الحية حول بعض المؤسسات التي قامت بالتغيير ونجحت في ذلك.

**8- الأمانة والانفتاح لاهتمامات المرؤوسين:** إن التعامل بوضوح وبأمانة من قبل القائد مع مرؤوسيه، والتحدث إليهم بصراحة وتقديم خطة التطوير والتغيير لعرضها أمامهم دون إخفاء بعض جزئياتها، ودون مراوغة أو تهرب، سيدفعهم بلا شك للوثوق به، ويشجعهم على التطوير بطرق التغيير الموجهة، هذا إضافة إلى ضرورة تحلي القائد بالمرونة لتغيير بعض أفكاره، فقد يكون لدى بعض الموظفين مفهوم أفضل مما يطرحه القائد حول كيفية تنفيذ جزء من إستراتيجية التغيير بشكل فعال، وقد يكون لدى بعضهم الكفاءة، أو الخبرة الواسعة التي تساعد القائد على التخطيط للتغيير بشكل أفضل.

**9- إعادة التنظيم وإعادة صياغة الخطط والبرامج:** إن التغيير الذي يطرأ على المنظمة لابد وأن يحتاج إلى تقدير للإمكانات والطاقات المتاحة في المؤسسة، وهذا يتطلب إعادة النظر في هيكل الأهداف والسياسات الجديدة، والتركيز على الخطط والبرامج، وما تحتاجه المؤسسة من موارد، وتحديد ما تحتاجه المؤسسة، وهذا

يتطلب إعادة النظر في الميزانية، وتحديد الأنشطة الجديدة، وإلغاء بعض النشاطات القديمة البالية مع إعادة التقسيمات التنظيمية، ووضع تصميم لإجراءات ونظم العمل، وإعادة توصيف المهام وتحديد شاغلها.

**10- تشكيل فريق العمل**: من المفيد لعملية التغيير تشكيل فريق من الأفراد المتميزين الذين يستطيعون الحفاظ على وضع يتسم باليقظة والحذر والفطنة، والمحافظة على مستوى الأداء لدى هذا الفريق بتهيئة كل ما يحتاج إليه والتواصل الدائم معه، والمتابعة المستمرة، إضافة إلى ضرورة تكليف شخص محترف يتولى مسؤولية قيادة هذا الفريق وتقديم المساعدة اللازمة له، وإخماد المشاكل الجانبية التي قد تظهر أثناء قيام الفريق بعمله، والالتزام بتقديم التقارير المفصلة عن سير العمل.

**11- الالتزام الشديد بمبادرة التغيير**: إن مسؤولية القائد هي تكوين بيئة عمل قادرة على التعامل مع التغيير المستمر، أما الأساليب التكتيكية قصيرة الأجل لتحقيق هذا الهدف، فهي من مسؤولية فرق العمل التي توكل إليهم مهمة التأكد من قيام كل العاملين بالمهمات الضرورية لوضع أي تغيير موضع التنفيذ، لذا فإن مسألة إحداث التغيير هي مسؤولية جماعية، وعلى القائد أن يعلن عن التزامه لكي يشعر كل موظف بأن التغيير قد تقرر التزامه وطلب الدعم المتواصل لعملية التغيير، مع ضرورة عدم رعاية عدد كبير من المشروعات المتعلقة بالتغيير والكبيرة في وقت واحد، إذ أن متطلبات التغيير واسعة وشاملة، فإذا تحمل عبء كثيرا منها سيجد نفسه غير قادر على أداء العمل.

### 10.3. التغيير كمصدر للضغط النفسي:

إن التغيير الذي تقدم عليه المنظمة قد يكون عاملا من عوامل الضغط لدى العامل ، وبالرغم من قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة التغيير التنظيمي كمصدر من مصادر الضغط النفسي، إلا أننا نجد بعض الدراسات النادرة التي أشارت إلى التغيير التنظيمي كعامل من العوامل التي تجعل الفرد المتأثر بعملية التغيير يشعر بالضغط، فقد لخص دافيس (Davis (1981 مصادر الضغط لدى العمال من خلال دراسة قام بها وكان من بين هذه المصادر التغيير من أي نوع، خاصة إذا كان هام أو غير معتاد ( بشرى إسماعيل، 2004).

كما حدد ريجيو (Rigio) خصائص الوظائف التي تسبب الضغط النفسي، وكان من بين هذه الخصائص خاصية التغيير التنظيمي فالوظائف التي تتميز بالتغيير في المهام والأدوار وأساليب العمل... تسبب الضغط للأفراد الذين يشغلونها (Huffman et al, 1997). كما أشار كل من زاليزنك ودي فريز وهوارد أن التغيير التنظيمي سبب من أسباب الضغوط، ومن أمثلة التغييرات التي تؤدي بالأفراد إلى الشعور بالضغط إعادة

تنظيم المؤسسة، تغيير في أنظمة العمل وأدواته، تغيير في سياسات المنظمة...الخ (العزاوي وابو حميدان، 2001).

وهذا لأن الأفراد غالبا ما يميلون نحوى الخطوات والإجراءات المألوفة لديهم في العمل، كما يعتبر الخوف من نتائج التغيير السبب الرئيسي لمقاومة الأفراد للتغييرات التي تطرأ على المنظمة، وقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات أن الخوف والتوتر هو استجابة انفعالية ناجمة عن وقوع الفرد تحت وطأة الضغوط، ومن ثم يمكن القول أن التغيير يعتبر مصدر من مصادر الضغط.

وعادة ما يتولد عن عملية التغيير ضغوط عمل كبيرة وأعباء، قد لا يتحملها الأفراد من خلال احتمال زيادة متطلبات العمل والزيادة في التخصص للعمل الجديد، وكذلك زيادة المهام وإجراءات العمل المستخدمة في عملية التغيير، وبالتالي فإن هذه التغييرات المستحدثة تتطلب أن يكتسب الأفراد بعض القدرات، والمهارات، والخبرات الجديدة، أو تطوير الخبرات القديمة وتحديثها حتى تتلاءم مع متطلبات العمل الجديدة، وقد يحتاج هذا إلى جهد ووقت كبيرين، كما أن إحداث تغيير في أنظمة العمل وأدواته قد ينجم عنه زيادة في المهام والأدوار التي سوف يقوم بها الفرد، وقد تطلب هذه الأدوار الجديدة مؤهلات وقدرات تفوق قدرات الفرد، و ففي الحالة قد يشعر الفرد بالخوف والتوتر نتيجة لعدم قدرته على انجاز ما هو مطلوب منه وهذا ما يجعله يشعر بالضغط، ومن بين العوامل التي تجعل من التغيير مصدرا من مصادر الضغوط النفسية نذكر مايلي:

1. **التغيير في أساليب العمل**: إن إدخال تقنيات وأساليب وطرق جديدة في العمل قد يجعل الفرد يشعر بالضغط النفسي، نتيجة لكونه تعود على طرق وأساليب عمل معينة، ومن ثم فهو حتما يحتاج إلى وقت وجهد من أجل التعود على طرق وأساليب العمل الجديدة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تغيير أساليب العمل قد يلقي بمطالب على الفرد تفوق قدراته في التعامل معها ومن ثم يحدث اختلال في التوازن بين الطرفين وهذا ما سوف يجعل الفرد يشعر بالضغط، وقد أكد كوكس ( Cox (1990 أن الضغط ينشأ نتيجة وجود صراع بين المطالب الملقاة على الفرد وقدراته على التعامل معها، وأن اختلال التوازن بينهما هو السبب في ظهور الضغط.
2. **التغيير الإنساني (تغيير الأفراد العاملين)**: وهذا النوع من التغيير يتضمن جانبين، الجانب الأول هو التغيير المادي للأفراد: وهو يتضمن الاستغناء عن بعض الأفراد وإحلال غيرهم مكانهم، أما النوع الثاني فهو التغيير النوعي للأفراد: وهو يتضمن رفع مهارات وتنمية قدرات أو تعديل أنماط

سلوك الأفراد العاملين عن طريق نظم التدريب ، والتنمية، وكلا النوعين قد يجعلان الأفراد الخاضعين للتغيير يشعرون بالضغط، فالتغيير المادي يؤثر على سير العمل بين الأفراد العاملين حيث يضطر العاملين للتعامل مع موظفين جدد لم يتعودوا عليهم، وبالتالي فهم مضطرين لبناء علاقات عمل جديدة معهم، وهذا قد يحدث توترا واختلالا في نظام سير العمل لديهم، أما بالنسبة للتغيير النوعي والذي يتضمن رفع مهارات وتنمية قدرات العاملين والذي قد يتطلب جهدا ووقتا كبيرين من العاملين، ومن ثم فهوّ يلقي بأعباء إضافية عليهم وهذا ما قد يجعلهم يشعرون بالضغوط النفسية.

3. **زيادة الأعباء الوظيفية:** إن إحداث تغيير في أنظمة العمل وأدواته قد ينجم عنه زيادة في المهام والأدوار التي سوف يقوم بها الفرد، وقد تطلب هذه الأدوار الجديدة مؤهلات وقدرات تفوق قدرات الفرد وفي هذه الحالة قد يشعر الفرد بالخوف والتوتر نتيجة لعدم قدرته على انجاز ما هو مطلوب منه وهذا ما يجعله يشعر بالضغط.

4. **غياب المعلومات الدقيقة والمفصلة أو نقصها حول التغيير المطروح:** إن عدم توفر العاملين على معلومات دقيقة ومفصلة حول مختلف البرامج الجديدة يجعلهم يقعون في اللبس والغموض، فعدم وجود معلومات كافية حول الأدوار الجديدة يجعلهم غير قادرين على مسايرة متطلبات المهام الجديدة وهذا مايجعلهم عرضة للتوتر، فقد أكدت العديد من الدراسات أن غموض وعدم وضوح المهام أو الأدوار غالبا ما يرتبط مع عدد من الأثار والعواقب النفسية منها توتر العمل والقلق والإحباط، وعدم الرضا عن العمل، وعدم الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستويات الدافعية للعمل، وهذا ما يؤدي إلى شعور الفرد بعدم قدرته على السيطرة على عمله مما يزيد من شعوره بالإجهاد والضغط النفسي.

( بشرى إسماعيل، 2004).

5. **عدم إشراك العاملين في عملية التغيير:** إن عدم إشراك العاملين في تخطيط وتصميم التغيير وتنفيذه، وعدم الاهتمام بأخذ رأي المتأثرين بالتغيير بعين الاعتبار، يؤدي بهم الى عدم قبول التغيير وعدم الإقتناع به، فشعور الأفراد بأن أفكارهم ومواقفهم واقتراحاتهم لا تؤخذ بعين الإعتبار يجعل دافعيتهم للعمل تنخفض، وهذا ما يؤدي بدوره إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم وهذا ما يجعلهم عرضة للضغوط النفسية.

6. **عدم تهيئة الظروف المناسبة لإحداث التغيير:** فالتغيير أذا لم توفر له البيئة والشروط اللازمة لتجسيده على أرض الواقع فإنه سيصبح عبأً على الأفراد المعنيين بعملية التغيير، فعدم توفر الوسائل والموارد والظروف المادية المناسبة سيعيق العاملين، ويلقي بصعوبات عديدة عليهم، وهذا بالتأكيد سيؤثر عليهم سلبا ومن ثم يخلق لديهم ضغوطا نفسية.

## 11.3. التغييرات التي مست المنظومة التعليمية الجزائرية:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر العديد من التغييرات والإصلاحات، وكان الهدف الرئيسي لهذه التغييرات هو تحسين أداء ومردود المنظومة التربوية، وكذا مواكبة التطورات العلمية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والثقافية والسياسية، والاقتصادية، ويمكن تحديد أهم التغييرات التي شهدتها المنظومة التعليمية في الجزائر في ثلاث فترات هي:

**1- الفترة الأولى:**

تمتد من سنوات الاستقلال الأولى إلى غاية منتصف السبعينيات، وقد كانت ثمة عدة اعتبارات اجتماعية وسياسية خلال السنوات الأولى التي أعقبت الاستقلال، وقد تميزت هذه الفترة بكثرة القرارات التي كانت تستهدف جميعها تغيير المدرسة الموروثة عن العهد الاستعماري الفرنسي، وجعلها أكثر تلاؤما مع استقلال البلاد واختياراتها السياسية، وأغلب القرارات المتخذة في هذه الفترة كانت جزئية ومحدودة، وغير مندرجة في رزنامة زمنية تتيح ترتيب المراحل وبرمجة الانتقال، كما أنها كانت محدودة التأثير، وغير كافية لتغيير جوهر المنظومة التربوية، ومن بين التغييرات البارزة في هذه المرحلة، ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم، والذي تم الشروع في تطبيقه سنة 1965 من خلال تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تم تلاها تعريب السنة الثانية والثالثة والرابعة، وفي بداية سنة 1971 بدأ العمل بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم.

وقد تواصلت عمليات التغيير والتصحيح والإصلاح، ولكن بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط والوضوح في الرؤية وقد نجم عن التغييرات التي شهدتها هذه الفترة بروز نظامين للتعليم: نضام تميزه خصائص المدرسة الفرنسية، ونظام يرمز إلى خصائص المدرسة الوطنية، وقد حققت عمليات الإصلاح والتصحيح التي تمت في هذه الفترة النتائج التالية:

- تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

- تعريب المواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة) في مختلف المراحل.
- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا تاما.
- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.
- وضع وبناء المناهج التربوية لكل المراحل.
- تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية.

**2- الفترة الثانية:**

وهي الفترة الممتدة من منتصف السبعينيات إلى غاية نهاية التسعينيات، وما يميز هذه الفترة هو التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الوطني، وقد تجسدت هذه التغييرات بصدور الأمرية المنشورة في 16 افريل 1976 والتي شرع في تعميم العمل بها سنة 1980، ومن بين القرارات التي جاءت بها هذه الأمرية ما يلي:

- إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط، ويمدد المرحلة الإلزامية إلى تسعة سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي، ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي.
- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل التعليمية، بهدف توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم، والاستفادة من تجارب الغير مع تحديد الدور الذي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.
- تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها، مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.
- تحديث المناهج الدراسية والذي استهدف بالخصوص ترسيخ التوجه التكنولوجي بإدراج العمل اليدوي والتربية التكنولوجية في برامج التعليم الأساسي، بهدف إحداث التكامل الوظيفي بين العلم والعمل وبين النظرية والتطبيق وبين المدرسة والبيئة، وتغيير النظرة إلى العمل وتأصيل قيمته الايجابية في نفوس المتعلمين.
- تحديد سن التَمَدرُس الإجباري من 6 إلى 16 سنة بحيث لا يمكن طرد التلميذ من المدرسة إلا إذا تجاوز هذا السن.

- إجبارية التعليم وإلزامية التعليم والتَعلُّم في مرحلة التعليم الأساسي، فالدولة ملزمة دستوريا بتوفير حق التعلم والاستمرار فيه لجميع الأطفال وفق المدة القانونية المضمونة للجميع (تسع سنوات كاملة).
- إنشاء المعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين والتابعة لوزارة التربية الوطنية.

إلا أن هذه التغييرات التي شهدتها المنظومة التربوية في هذه الفترة واجهتها عدة صعوبات، تعود أسبابها على حسب المختصين والقائمين على عملية التغيير إلى جملة من العوامل نذكر منها:

- عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص.
- نقص الإعلام والتكوين وقلة التجربة وضعف التمَرّس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة.
- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها.
- انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد.
- نقص الانسجام الداخلي والخارجي بين البرامج الدراسية.

(فضيل، 2009؛ Benbouzid, 2008).

**3- الفترة الثالثة:**

وهي الفترة التي تمتد من أواخر التسعينيات إلى يومنا هذا، وقد تميزت هذه الفترة بإصلاحات وتغيرات عديدة مازلت في طور التطبيق إلى يومنا هذا، وهذه التغييرات أو ما يعرف بالإصلاحات جاءت كمحاولة لإصلاح ما أفسدته المدرسة الأساسية، أو كنتيجة للإخفاقات التي ميزت الفترة الثانية من التغييرات التي عرفتها المنظومة التربوية، وقد بدأت البوادر الأولى لهذه التغييرات من خلال تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية Commission Nationale de réforme de système éducatif في 15 ماي 2000، والتي تم تكليفها من قبل رئيس الجمهورية بإعداد مشروع لإصلاح المنظومة التربوية في مدة لا تتجاوز تسعة أشهر، وقد قدمت هذه اللجنة تقريرها النهائي في مارس 2001.

وتضمن التقرير مجموعة من الاقتراحات لإصلاح المنظومة التعليمية والتي تمت مناقشتها في 5 اجتماعات إمتدت من 3 فيفري 2001 إلى غاية 27 جويلية 2001 وتمت المصادقة عليها وإقرارها من طرف مجلس الوزراء في 30 افريل 2002، وتم الشروع في تطبيقها في الدخول المدرسي لسنة 2003 (Benbouzid, 2008).

### 1.11.3. أسباب التغيرات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية:

تميز الظرف الذي شرع فيه إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بجملة من المميزات، أو بالأحرى جملة من العوامل الداخلية من جهة، كظهور التعددية السياسية وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة في نفوس الناشئة، وإبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق، والعوامل الخارجية من جهة أخرى، كعولمة الاقتصاد، والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق، كل هذه التطورات التي شهدتها ولازالت الساحة الداخلية والخارجية تشهدها، جعلت المسئولين عن التربية والتعليم يفكرون في إحداث تغييرات تواكب هذه التطورات، ويمكن تحديد الأسباب الرئيسية التي تقف وراء هذه التغييرات فيما يلي:

1. إنتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
2. انتقال البلاد من نظام إقتصادي إلى نظام الاقتصاد الحر.
3. التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا الحديثة كوسائل الاتصال والشبكات الرقمية.
4. التطور والتقدم الهائل الذي تشهده علوم التربية.
5. التحديات الجديدة التي من شأنها أن تواجهها المدرسة.
6. التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
7. انعدام الانسجام بين حاجات المجتمع الجديدة ومحتويات البرامج الدراسية.
8. ارتكاز التعليم الأساسي (النظام التعليمي السابق) على منطق التعليم دون التعلُّم.
9. عدم وجود نظام فعال لمتابعة تطبيق البرامج وتقييمها.
10. بقاء بعض البرامج على حالها لأكثر من 10 سنوات دون تحديث أو تكييف أو كان التكييف لا يفي بالحاجة (التربية الاجتماعية مثلا).
11. عدم النجاعة في محاولة التعديل والتكيف مع الواقع.
12. عدم توافق برامج تكوين المعلمين مع برامج التعليم.

هذه بعض العوامل التي كانت سببا في التغييرات التي عرفتها ولازلت تشهدها المنظومة التربوية ويمكن بلورة هذه الأسباب في محورين أساسيين هما:

أ. **التحديات الداخلية:**

- تحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي: وهذا من خلال جعل المدرسة تساير وتواكب مختلف التغييرات المؤسساتية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والسياسية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام بإيصال قيم التسامح والحوار وتحضير التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي.
- رفع نوعية النظام التربوي : وهذا من خلال جعل المدرسة تقوم بوظيفتها على أكمل وجه في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.
- تحقيق الإنصاف في النظام التربوي: وهذا من خلال مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم، أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ، وضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل تلميذ.

ب. **التحديات الخارجية:**

- تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية آخذة في التزايد ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة.
- تحدي المعلوماتية أي اللجوء في آن واحد إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشطة.
- رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي وذلك بجعله أكثر استعدادا للإستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية (وزارة التربية الوطنية، 2003).

### 2.11.3. مجالات ومحاور التغيير (الإصلاح) التي عرفتها المنظومة التعليمية في الفترة الأخيرة:

إن التغييرات الأخيرة التي حدثت في المنظومة التربوية الجزائرية مست العديد من الهياكل التنظيمية، وكذا البرامج التعليمية، طرق التدريس، المناهج التربوية، تنظيم تدريس اللغات الأجنبية، الكتب المدرسية، طرق تكوين المعلمين ...الخ؛ وفيما يلي سوف نستعرض أهم محاور التغيير التي حصلت في المنظومة التعليمية الجزائرية:

**1- التنظيم العام للمنظومة التربوية (الهيكل التنظيمي):**

أ. تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات وقد تم الشروع في تطبيقه في السنة الدراسية 2004/2003 وتم تعميمها في السنة الدراسية 2008/2007 .

ب. تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات وتم الشروع في تطبيقها في السنة الدراسية 2004/2003 وتم تعميمها في السنة الدراسية 2007/2006.

ت. إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإجباري (الثانوي): حيث تم إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاثة فروع هي: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، التكوين المهني، وتم الشروع في تطبيقها في الموسم الدراسي 2007/2006.

**2- البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم:**

أ. مراجعة بعض المواد التعليمية ومنحها الإعتبار من خلال مراجعة برامج وكتب هذه المواد، سواءا من حيث المضمون أو الشكل، وكذا تحديث الطرائق البيداغوجية المستعملة في تدريس هذه المواد.

ب. إصلاح وتغيير المناهج والبرامج التعليمية: والمناهج الدراسية بصفة عامة هي مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية عملية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفا. وقد أوكلت مهمة تغيير وإصلاح المناهج والبرامج الدراسية إلى اللجنة الوطنية للمناهج وهي تتكون من 24 عضو يمثلون مجموعة من المدراء المركزيين في وزارة التربية، مفتشو التربية والتكوين على مستوى وزارة التربية الوطنية، الأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي، ( غياب شبه كلي للمدرسين وهم المعنين بالدرجة الأولى بتطبيق المناهج والبرامح الدراسية).

كما تم إنشاء المجموعات المتخصصة في المواد وهي مكلفة بصفة عامة بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها، وكذلك إعادة النظر بصفة دورية في المضامين والمساعي البداغوجية المدرجة في البرامج الدراسية وكيفية إدارتها من طرف مديري المؤسسات التعليمية، وتحديد دور المعلم في قسمه الدراسي وكذا تحديد دور المفتشين المكلفين بمراقبة المدرس.

ومنذ بداية العام الدراسي 2008/2007 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية والمناهج الجديدة حيز التطبيق لجميع المستويات الدراسية (عددها 12) التي تتكون منها المنظومة التربوية، حيث بلغ عدد المناهج الدراسية 185 منهاجا دراسيا جديدا تم بنائها منذ انطلاق الإصلاح في سنة 2003.

ت. طرق التدريس: حيث تم تغيير طريقة التدريس المعتمدة في البرامج والمناهج الدراسية القديمة، فقد تم إعداد البرامج الدراسية وفقا لمقاربة جديدة وهي طريقة المقاربة بالكفاءات، وهي طريقة تدريس متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ وردود أفعاله أمام وضعيات حل

مشكل، وفي هذه المقاربة يُحمَّل التلميذ على المبادرة بالفعل بدون الركون إلى التلقي، كما تجعل هذه الطريقة التلميذ في صميم صيرورة التعليم/ التَعلُّم، وتجعله شريكا في بناء معرفته، وهي تهدف إلى جعل المتعلم يكتسب معارف ويتعلم كيف يستفيد منها في الحياة، وهي ترمي أيضا إلى جعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من القدرات، والمعارف، والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة، والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة التي تختتم بها محاور الدروس كما تجعل هذه الطريقة التلميذ في صميم صيرورة التعليم/ التَعلُّم، وتجعله شريكا في بناء معرفته، أما المعلم فهو يعمل كمرشد وموجه فقط في العملية التعليمية، وحتى يتم تطبيق هذه الطريقة بشكل فعّال وناجع من طرف المعلم يجب أن لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد 25 تلميذ. (هني، 2005؛ وزارة التربية الوطنية، 2001؛ Benbouzid, 2008 )، وهذا الشرط غير متوفر في أغلب الأقسام في المجارس الجزائرية.

ث. تنظيم تعليم اللغات الأجنبية: من ضمن التدابير والإجراءات التي جاءت كنتيجة لإصلاح المنظومة التربوية ترقية تدريس اللغات الأجنبية في المراحل المبكرة من التعليم، حيت تم إدخال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي عوض السنة الرابعة من التعليم الأساسي سابقا، وإدخال اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية بدءا من السنة الأولى متوسط بدل السنة الثامنة من التعليم الأساسي سابقا وفتح شعبة اللغات الأجنبية في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وهي الشعبة التي تهدف إلى تعزيز مستوى التلميذ في اللغتين الأجنبيتين التي شرع في تدريسهما قبل انتقاله إلى مستوى التعليم الثانوي، مما يتيح له إمكانية تعلم لغة أجنبية ثالثة.

وقد تم الشروع في تطبيق هذه الإجراءات ابتداء من العام الدراسي 2004 / 2005، حيث تم إدخال اللغة الفرنسية إلى السنة الثانية من التعليم الابتدائي وذلك ابتداء من شهر سبتمبر 2004، ثم تم تأخيرها إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في سنة 2006، وفي نفس الموسم الدراسي تم إدراج اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وهذا دليل على عدم التخطيط الجيد والتسرع في إحداث التغييرات.

ج. استعمال الترميز العالمي واستعمال المصطلحات العلمية باللّغة الأجنبية: من ضمن الإجراءات التي جاءت بها التغييرات التي مست المنظومة التعليمية، إستعمال الترميز الدولي وإستعمال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، وقد تم تطبيق هذا الإجراء في كل المراحل الدراسية.

ففي مرحلة التعليم الابتدائي يتم التدرب أساسا على كتابة وقراءة مادة الرياضيات من اليسار إلى اليمين، وكذا الاستعمال التدريجي لرموز ووحدات قياس الكميات المألوفة، واستعمال الحروف اللاتينية والإغريقية في الوصف الهندسي، أما في مرحلة التعليم المتوسط فقد أدرج استعمال المصطلح العلمي باللغة الأجنبية مع التركيز على المفاهيم والمبادئ الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي، وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز الدولية مرفقة بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة.وفي مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني فقد تم إدراج المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية وحدها في تدريس المادة.تدريجيا في البرامج والكتب المدرسية للمراحل التعليمية الثلاث.

ح. إدماج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال: تم إعداد برنامج وطني لتطوير استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المنظومة التربوية، وتزويد المؤسسات التعليمية تدريجيا بأجهزة الإعلام الآلي والانترنت، وإدراج مادة الإعلام الآلي في الأطوار التعليمية، وقد تم الشروع في تدريس مادة الإعلام الآلي في الطور المتوسط ابتداء من الموسم الدراسي 2007/2006 بالنسبة للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بعض المتوسطات، أما في الطور الثانوي قد تم الشروع في تدريس هذه المادة في الموسم الدراسي 2006/2005 بالنسبة للسنة الأولى ثانوي.

ويعد إدراج مادة الإعلام الآلي في هاتين المرحلتين هدفا استراتجيا يرمي إلى تمكين التلاميذ من التحكم في استخدام هذه الأداة الإعلامية، بحيث يتمكنون بصفة تدريجية من إتقان استعمالاتها في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه.

ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يتم تكوين المعلمين في مجال الإعلام الآلي، لهذا السبب شرع في تنفيذ برنامج تكويني لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استعمال الإعلام الآلي بمعدل 30 ساعة في السنة لكل معلم.

**3- التغيير الإنساني ( الإصلاحات التي استهدفت الأفراد العاملين):**

يعد تكوين الأفراد العاملين (المؤطرين البيداغوجيين والإداريين) في المنظومة التربوية من ضمن الإجراءات التي جاءت كنتيجة للإصلاحات، حيث تم تخصيص برنامج تكويني خاص لهم وفقا لقواعد وشروط محددة ويتضمن هذا التكوين نوعان من التكوين: تكوين أولي وتكوين ثانوي:

أ. التكوين الأولي: ويتميز برفع مستوى شروط توظيف المعلمين، وبإطالة مدة التكوين وإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي أو تحت وصايته البيداغوجية، فبالنسبة للتكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي فهو تكوين متخصص ذو مستوى جامعي، مدته ثلاث سنوات، ويستفيد منه الحائزون على شهادة البكالوريا، ويتم هذا التكوين على مستوى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم؛ متحكمين في اللغة العربية والمعلوماتية ومتعددي اللغات أو على الأقل مزدوجي اللغة وذوي تكوين أكاديمي ومهني جيد وذلك في ثلاث سنوات بعد البكالوريا.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فيتم تكوينهم على مستوى المدارس العليا لتكوين الأساتذة لمدة أربع سنوات ويستفيد من هذا التكوين الحائزون على شهادة البكالوريا. كما يستفيد أساتذة التعليم الثانوي من تكوين متخصص على مستوى المعاهد العليا لتكوين الأساتذة تتراوح مدته مابين خمس إلى أربع سنوات.

ب. التكوين أثناء الخدمة (الثانوي): وذلك عن طريق إنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار لتعدد طرق التدخل وإمكانية التثمين (مواصلة الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد على الطريقة التقليدية أو عن طريق التكنولوجيات الحديثة، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي)، مع منح الأولوية في التكوين للأساتذة الأصغر سنا، سواء في التعليم الابتدائي أو التعليم المتوسط. ولكي ينجح هذا النوع من التكوين تم وضع آليات للتحفيز والترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين.

لكن الملاحظ أن هذه الإجراءات بقيت مجرد إجراءات نظرية بعيدة ولم تطبق بشكل فعلي على أرض الواقع، وهذة نتيجة تم التوصل إليها من خلال المقابلات الميدانية المسجلة والتي أجريت مع المدرسين في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة فيما يتعلق بتهيئة الأرضية المناسبة لتطبيق كل هذه الإجراءات التي جاءت بها هذه الإصلاحات.

## 12.3.خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل استعراض مختلف المفاهيم المرتبطة بالتغيير والتغيير التربوي بشكل خاص، وكذا تحديد الأسباب والعوامل التي تستدعي عملية التغيير، مع التركيز على أسباب التغيير التربوي، بالإضافة إلى الأهداف المرجوة من عملية التغيير التربوي، كما تم استعراض أنواع التغيير ومراحله المختلفة، بالإضافة إلى ذكر أهم مجالات التغيير، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى مقاومة التغيير وأسبابها، وأساليب التغلب عليها، وكذا عوامل نجاح التغيير، بالإضافة إلى تحديد العوامل التي تجعل من التغيير مصدرا للضغوط النفسية، وفي الأخير تم استعراض أهم مجالات ومحاور التغيير التي مست المنظومة التربوية في الجزائر.

# الفصل الرابـع

# الإجـراءات المنهجية للـــدراسة

# الفصل الرابـع

# الإجـراءات المنهجية للـــدراسة

## 1.4. تمهيـد:

بناءا على الاطار النظري للمتغيرات الأساسية للدراسة التي تم عرضها في الفصل الثاني والثالث، وانطلاقا من الفروض التي تمت صياغتها للاعتماد عليها في الاجابة على إشكالية الدراسة الحالية، تم تحديد الاجراءات المنهجية المتبعة في هذا البحث التي سيناقشها هذا الفصل بدءا بالمنهج المتبع في الدراسة ومبررات اختياره، يليه تقديم ووصف لمجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية مع عرض لنتائج الدراسة الاستطلاعية، كما سيتناول هذا الفصل عرض لخطوات اختيار عينة الدراسة الأساسية مع تحديد خصائصها الوصفية وسيتناول هذا الفصل أيضا الأدوات المستخدمة في الدراسة ، وآليات التحقق من صلاحيتها للتطبيق والخطوات المتبعة لإجراء التطبيق الميداني والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة.

## 2.4. منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة وفروضها تقتضي تحديد المنهج الذي يتلاءم معها ويخدمها في تحليل نتائجها، والدراسة الحالية هي دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى المدرسين نتيجة التغييرات التي عرفتها المنظومة التربوية، وكذا تحديد أهم العوامل التي تؤثر في سلوك المدرس و تسبب له ضغطا نفسيّا، لذلك تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي كونه يعتبر أكثر المناهج ملائمة لهذه الدراسة.

والمنهج الوصفي يهتم بوصف وتفسير ما هو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداما في الدراسات الإنسانية لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمًّا وكَيفا، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها.

## 3.4. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمدرسات الذين يمارسون مهامهم التدريسية في مرحلة التعليم المتوسط (الطور الثالث) بولاية الجزائر العاصمة للموسم الدراسي 2011/2010.

### 1.3.4. عينة الدراسة الاستطلاعية:

بهدف التأكد من مدى مصداقية و صلاحيةِ أداة الدراسة (استبانه الدراسة)، وكذا التأكد من قدرة المدرسين على فهم كل الأسئلة التي احتواها الاستبيان، ومدى ت وفره على الخصائص السيكومترية، تم تطبيق استبيان الدراسة على عينة البحث الاستطلاعية والتي تكونت من 40 مدرس ومدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث متوسطات بالجزائر الوسطى وهي: متوسطة بن عيش، متوسطة باستور، ومتوسطة الكاهنة؛ وقد تم توزيع 70 استبانه بطريقة عشوائية على كل مدرسي المتوسطات المذكورة سابقا استعيد منها 55 استبانة وكان عدد الاستبيانات الصالحة بعد فحصها 40 استبانة، حيث تم استبعاد 15 استبانة لكون الإجابة عليها غير مكتملة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية.

**الجدول رقم (1.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطات.

| المتوسطات | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| باستور | 14 | 35,0 |
| الكاهنة | 16 | 40,0 |
| ين عيش | 10 | 25,0 |
| المجموع | 40 | 100,0 |

### 2.3.4. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية بصفة مبدئية من 200 مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 11 متوسطة من ولاية الجزائر اختيرت بطريقة عشوائية وهي متوسطة عمر لاغا، متوسطة حفني ناصف، متوسطة الخليل بن أحمد ببوزريعة، ومتوسطة طه حسين، متوسطة الكاهنة، متوسطة باستور، ومتوسطة بن عيش بالجزائر الوسطى، متوسطة ابن الهيثم، متوسطة ابن باديس، ومتوسطة يمينة أوداي، وبعد تفريغ الاستجابات على استبانة الدراسة تم استبعاد 20 استبانه نظرا لعدم اكتمال الإجابة على عدد كبير من عباراتها ، وبالتالي تم استبعاد 20 فرد من أفراد العينة ليصبح مجموع عينة الدراسة الأساسية 180 مدرس ومدرسة.

### 1.2.3.4. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

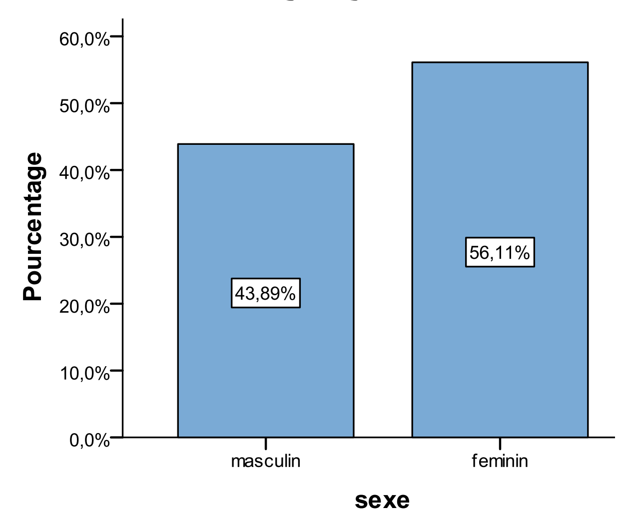
تعد الخصائص الوصفية لعينة الدراسة من بين المتغيرات التي يجب تحديدها وضبطها من طرف الباحث وسيتم فيما يلي عرض خصائص عينة الدراسة الأساسية:

#### أ. الجنس، السن والحالة العائلية:

**الجدول رقم (2.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ( الجنس، السن، الحالة العائلية).

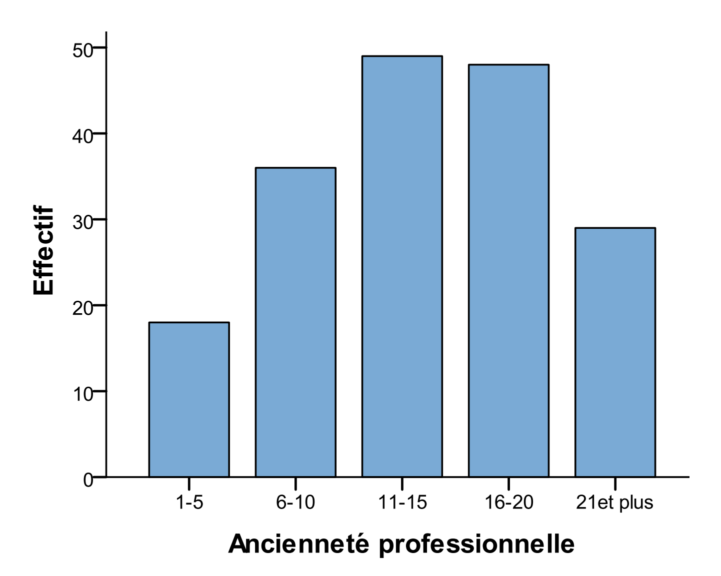
| الخصائص | الجنس | | السن | | | | | | الحالة العائلية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئات | ذكر | أنثى | 22 – 26 | 27 – 31 | 32 – 36 | 37 – 41 | 42 – 46 | 47 – فأكثر | أعزب | متزوج | مطلق | أرمل |
| التكرار | 79 | 101 | 18 | 24 | 33 | 47 | 41 | 17 | 32 | 136 | 7 | 5 |
| النسبة % | 43.9 | 56.1 | 10.0 | 13.3 | 18.3 | 26.1 | 22.8 | 9.4 | 17.8 | 75.6 | 3.9 | 2.8 |

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول وجود تقارب في توزيع أفراد العينة من حيث عامل الجنس، حيث بلغت نسبة الذكور 43.9 %، ونسبة الإناث 56.1 %، مع وجود فرق بسيط لصالح الإناث، وهذا راجع لغلبة عنصر الإناث من المدرسات على عنصر الذكور في المدارس الجزائرية، وفقا لإحصائيات وزارة التربية الوطنية للموسم الدراسي 2008 / 2009، حيث عرف عدد الإناث من المدرسات تزايدا خاما فاق 40.000 مُدَرِّسة ابتداء من الفترة الممتدة من سنة 2000 إلى غاية 2008 بينما تدنى عدد المدرسين من الذكور إلى ما يقارب 1.000 مُدرس، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الجنس.



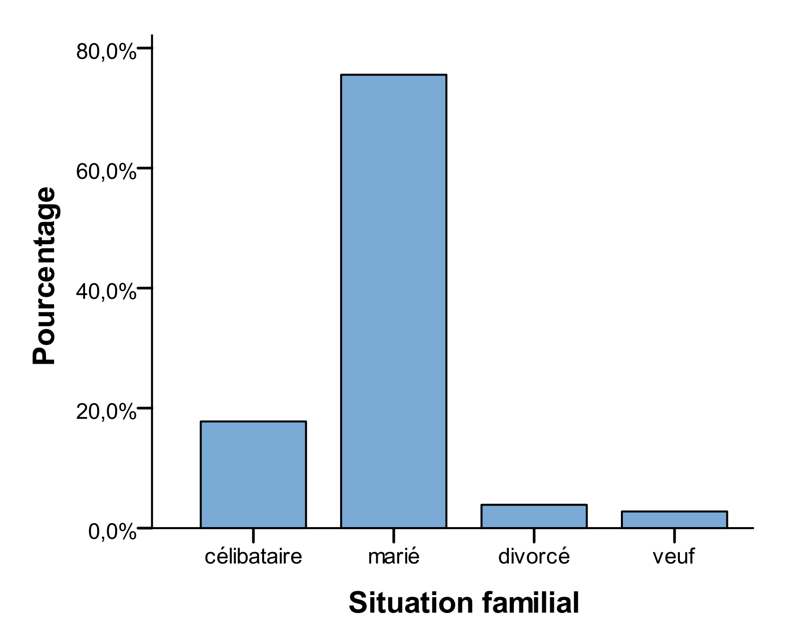

**الشكل رقم (1.4)**: مدرج تكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الجنس.

أما بالنسبة لعامل السن، فيتضح أن أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين 22 و51 سنة، وقد توزع أغلب أفراد العينة ما بين الفئات العمرية التي تتراوح ما بين (37 – 41) ، (42 – 46)، (32 – 36) مرتبة ترتيبا تنازليا بنسب قدرت على التوالي بـ ( 26.11 %)، و(22.8 %)، و(18.33 %)، ثم تليها الفئات العمرية المتبقية مرتبة ترتيبا تنازليا ( 31 - 27)، (26 – 22)، (47 فأكثر) بنسب مئوية قدرت على التوالي بـ ( 13.3 %)، (10 %)، (9.44 %)، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب السن.




**الشكل رقم (2.4)** : مدرج تكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة على حسب السن.

وفيما يخص توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الحالة العائلية، فيتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة من المتزوجين حيث بلغت نسبة المتزوجين ( 75.6 %)، في حين شكلت نسبة العزاب ( 17.8 %)، أما فئة المطلقين والأرامل فهي شكلت نسبة صغيرة من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة، حيث لم تتعدى نسبة المطلقين (3.9 %)، والأرامل (2.8 %) فقط، وهو ما يبين أن هناك نوع من التوزع الإعتدالي المتوقع خصوصا إذا ما قورن بتوزّع أفراد العينة عبر فئات السن، وهذا ما سيوضحه الشكل الأتي:



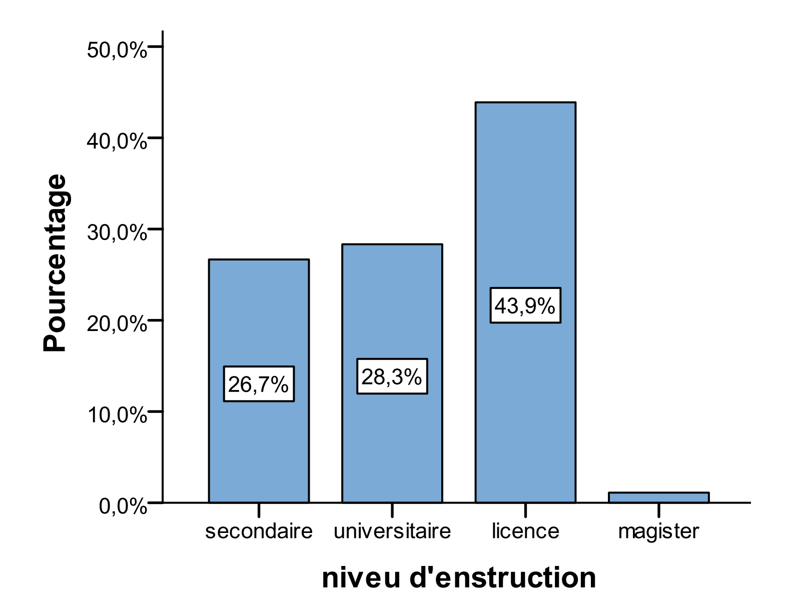

**الشكل رقم (3.4)**: مدرج تكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة العائلية.

## ب. المؤهل العلمي، الخبرة المهنية وعدد الأقسام المدرسة:

**الجدول رقم (3.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، عدد الأقسام المدرسة.

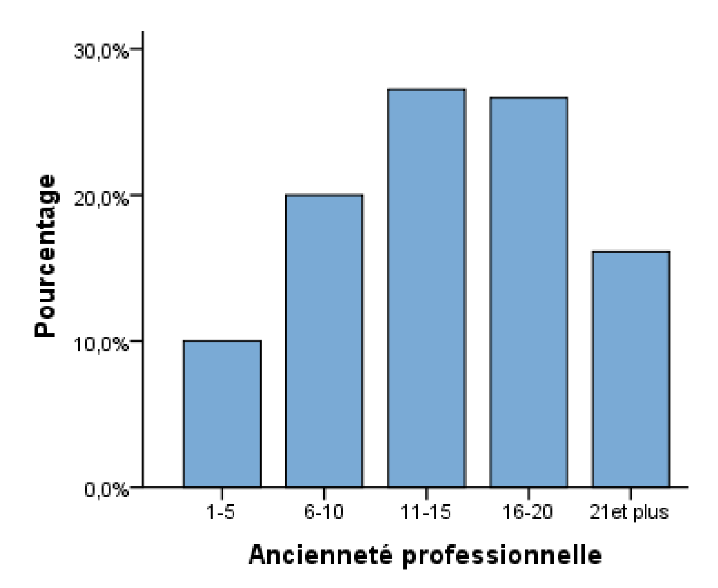
| الخصائص | المستوى التعليمي | | | | عدد سنوات التدريس | | | | | عدد الأقسام المُدَرّسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئات | ثانوي | جامعي | ليسانس | ماجستير | 5 – 1 | 10 – 6 | 15 – 11 | 20 – 16 | 21 – فأكثر | 4 – 1 | 5 – 8 |
| التكرار | 48 | 51 | 79 | 2 | 18 | 36 | 49 | 48 | 29 | 122 | 58 |
| النسبة % | 26.7 | 28.3 | 43.9 | 1.1 | 10.0 | 20.0 | 27.2 | 26.7 | 16.1 | 67.8 | 32.2 |

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول، أن أغلب المدرسين والمدرسات متحصلين على شهادة اليسانس بنسبة (43.89 %)، أما بقية أفراد العينة فمستوياتهم تتراوح ما بين المستوى الجامعي بنسبة ( 28.33 %)، والمستوى الثانوي بنسبة (26.67 %)، ولم يتعدى مجموع المدرسين الحاصلين على شهادة الماجستير نسبة (1.11 %)، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي:



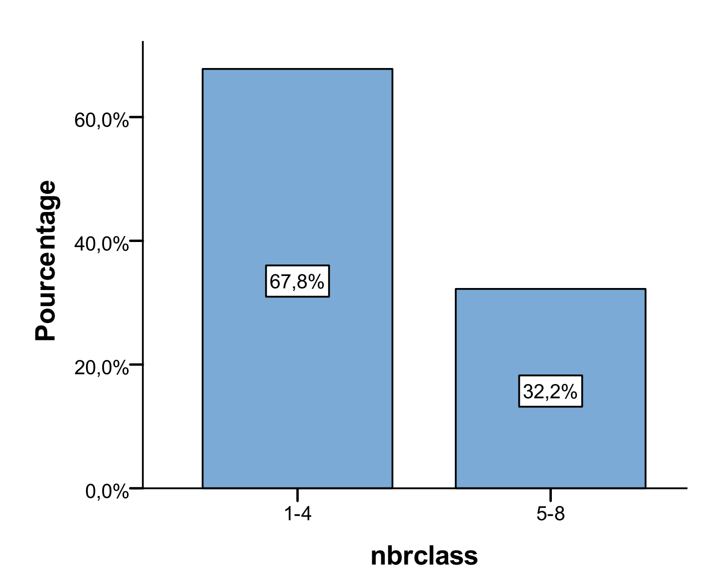

**الشكل رقم (4.4)**: مدرج تكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

أما بالنسبة لعدد سنوات التدريس فيتضح من خلال الجدول رقم (3.4) أن نسبة (27.22 %) من أفراد عينة الدراسة تتراوح خبرتهم المهنية ما بين ( 11 - 15) سنة، ونسبة (26.7 %) تتراوح خبرتهم في ميدان التعليم ما بين (16 - 20) سنة، ونسبة ( 20 %) تتراوح خبرتهم المهنية ما بين ( 6 - 10) سنوات، أما باقي المدرسين فيتوزعون على مجموعتين الأولى تشمل المدرسين الذين مارسو ا مهنة التدريس لمدة ( 21 سنة فأكثر) بنسبة (16.11 %)، والثانية تشمل المدرسين الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين ( 1 - 5) سنوات بنسبة (10.00 %) والشكل الموالي يوضح تَوزُّع أفراد عينة الدراسة على حسب عدد سنوات التدريس .




**الشكل رقم (5.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب الخبرة المهنية.

وفيما يخص عدد الأقسام المدرسة فقد توزعت عينة الدراسة على مجموعتين، الأولى تشمل المدرسين الذين يدرسون من قسم واحد الى أربعة أقسام بنسبة (67.8 %)، والمجموعة الثانية تمثل نسبة المدرسين الذين يدرسون من 5 إلى 8 أقسام والتي بلغت ( 32.2 %)، والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على حسب عدد الأقسام المدرسة.



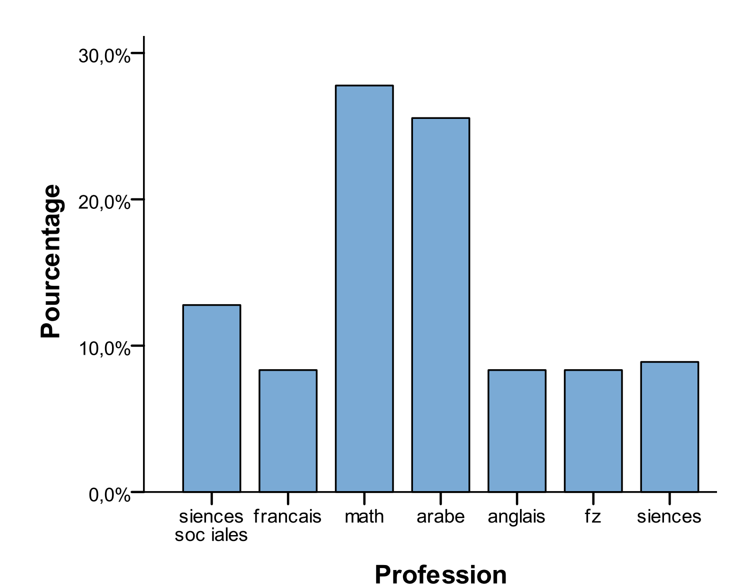

**الشكل رقم (6.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير عدد الأقسام المدرسة.

## ت. المادة المُدَرسة وعدد التلاميذ في القسم الواحد:

**الجدول رقم (4.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدَرّسة وعدد التلاميذ في القسم.

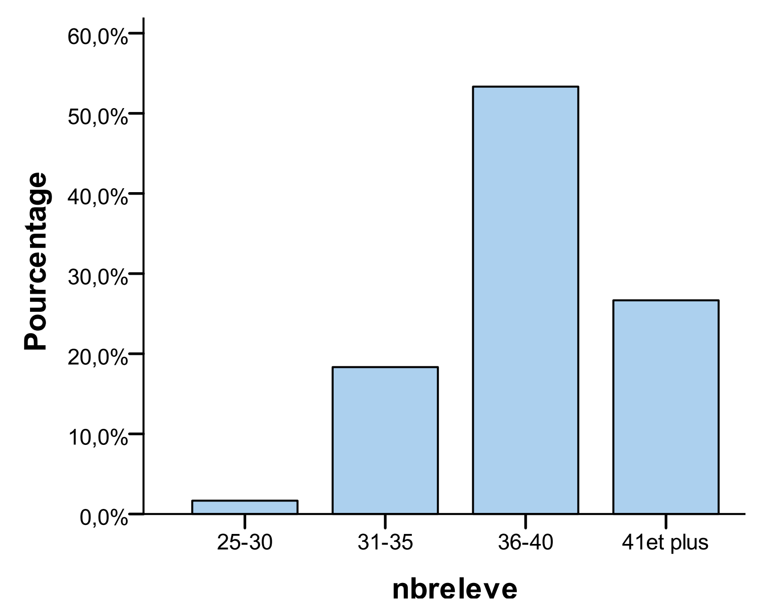
| الخصائـــص | المـــــــــادة الـــمـُـدَّرسة | | | | | | | عـدد التلاميذ في القسم الواحد | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئات | علوم اجتماعية | فرنسية | رياضيات | لغة عربية | إنجليزية | فيزياء | علوم ط ح | 25 – 30 | 31 – 35 | 36 – 40 | 41 – فأكثر |
| التكرار | 23 | 15 | 50 | 46 | 15 | 15 | 16 | 3 | 33 | 96 | 48 |
| النسبة % | 12.8 | 8.3 | 27.8 | 25.6 | 8.3 | 8.3 | 8.9 | 1.7 | 18.3 | 53.3 | 26.7 |

يتضح من خلال الجدل رقم (3.4) أن أغلب أفراد عينة الدراسة مدرّسون لمادة الرياضيات بنسبة ( 27.8 %) ثم تليها مادة اللغة العربية بنسبة ( 25.6 %)، تم تليهما مادة العلوم الاجتماعية بنسبة ( 12.8 %)، أما باقي أفراد عينة الدراسة فهي موزعة بشكل متساوي تقريبا بين مادة العلوم الطبيعية بنسبة ( 8.9 %)، ومادة الفرنسية، الانجليزية، والفزياء بنسبة (8.3 %) لكل مادة، والشكل التالي يوضح ذلك:




**الشكل رقم(7.4)**: توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير عدد المادة المدرسة.

أما بالنسبة لعدد التلاميذ في القسم الواحد، فيتبين من خلال الجدول وجود اكتظاظ في أغلب الاقسام الدراسية حيث نجد أن ( 53.3 %) من الأقسام يتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 36 الى 40 تلميذ، ونسبة (26.7 %) يتجاوز عدد التلاميذ فيها 41 تلميذ، وتليها نسبة ( 18.3 %) يتراوح عدد التلاميذ فيها بين 31 و35 تلميذ، أما نسبة الأقسام التي يتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 25 و30 تلميذ فهي تشكل ( 1.7 %) فقط، والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد التلاميذ في القسم الواحد.




**الشكل رقم (8.4)**: مدرج تكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد التلاميذ في القسم الواحد.

## 4.4. أدوات الدراسة:

لأجل اختبار فرضيات الدراسة والوقوف على مدى تحققها ، تم اللاعتماد على العديد من الدراسات الميدانية التي تناولت موضوع الضغوط النفسية، وهذا من أجل تكوين نضرة شاملة على مختلف المقاييس والاستبيانات والمقابلات التي اعتمدت عليها تلك الدراسات، حتى تكون مرجعا لبناء أداة الدراسة الحالية، كما تم إجراء زيارات ميدانية للعديد من المؤسسات التعليمية، من أجل التعرف على تأثير التغييرات التي مست المنظومة التعليمية على المدرس، والتعرف على مختلف العوامل التي تجعل المدرس الجزائري يشعر بالضغط النفسي، وبناءا على المعلومات التي تم الحصول عليها تم بناء أدوات الدراسة التي اعتمد عليها البحث الحالي.

### 1.4.4. المقـابلة:

تم استخدام المقابلة المسجلة المقيدة ببعض التساؤلات المحددة والمسطرة مسبقا بهدف التعرف على المصادر والعوامل المسببة للضغط النفسي في الوسط المدرسي، وكذا التعرف على أهم المجالات التي مستها التغييرات، وقد أجريت المقابلات مع 15 مدرس ومدرسة موزعين على ثلاث متوسطات بالجزائر العاصمة ، حيث تضمنت أسئلة المقابلة ثلاثة محاور وهي: مصادر الضغوط النفسية عند المدرسين في ضل التغييرات التي مست المنظومة التعليمية، الآثار التي تظهر على المدرسين جراء تعرضهم للضغط، والاقتراحات المقدمة من طرف المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية وعلى أساس المعلومات التي تم الحصول عليها تم تصميم استبيان الدراسة.

### 2.4.4. الاستبيان:

بناءا على نتائج المقابلة واعتمادا على الدراسات السابقة تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية باللغة العربية، وقد اشتمل على 143 عبارة موزعة على ثلاثة محاور بالإضافة إلى محور البيانات الشخصية، وقد روعي في صياغة العبارات البساطة والوضوح والدقة، وقد تم تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف حساب الصدق والثبات.

#### 1.2.4.4. وصف الاستبيان:

كما أشرنا إليه سابقا فقد اشتمل الاستبيان على 143 عبار، موزعة على ثلاثة محاور بالإضافة إلى المحور الخاص بالبيانات الشخصية وسيتم عرضها مفصلة فيما يلي:

### 1. المحور الخاص بالبيانات الشخصية:

أُعِد هذا المحور بهدف تحديد الخصائص الفردية والمهنية لعينة الدراسة، والتي سيتم الاعتماد عليها في توزيع وتقسيم أفراد العينة إلى فئات، وكذا في مناقشة النتائج، وقد تضمن هذا المحور بعض البيانات الخاصة بالمدرس هي: الجنس، السن، الحالة العائلية، المستوى التعليمي والمادة المدرسة، الخبرة المهنية، عدد التلاميذ في القسم، عدد الأقسام المدرسة.

### 2. المحور الأول:

وهو خاص بالعوامل المسببة للضغوط النفسية للمدرسين، وقد اشتمل على 79 عبارة موزعة على سبعة أبعاد، وكل بعد يعالج عامل من العوامل التي تجعل المدرسين يشعرون بالضغوط النفسية، والجدول التالي يوضح كل بعد والعبارات (البنود) التي تنتمي إليه:

**الجدول رقم (5.4)**: توزيع عبارات محور العوامل المسببة للضغوط النفسية على الأبعاد التي يتضمنها.

| المحاور | الأبعـــــاد | البنـــــــود |
|---|---|---|
| المحـــور الأول | 1. التغييرات الحاصلة في المنظومة التعليمية | من البند رقم 01 إلى البند رقم 09 |
| | 2. أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات الحاصلة في المنظومة التعليمية | من البند رقم 25 إلى البند رقم 43 |
| | 3. سلوك ومستوى التلاميذ | من البند رقم 10 إلى البند رقم 24 |
| | 4. علاقة المدرس بالإدارة والزملاء | من البند رقم 44 إلى البند رقم 57 |
| | 5. ظروف العمل المادية والفيزيقية | من البند رقم 58 إلى البند رقم 69 |
| | 6. علاقة المدرس بأولياء التلاميذ | من البند رقم 70 إلى البند رقم 75 |
| | 7. نضرة المجتمع للمدرس | من البند رقم 76 إلى البند رقم 79 |

### 3. المحور الثاني:

وهو خاص بالأعراض التي تظهر على المدرسين عند تعرضهم للضغوط النفسية، حيث يتكون هذا الجزء من أربعة أبعاد، وكل بعد يعالج نوع من أنواع الأعراض التالية: الأعراض الجسمية، السلوكية، الإنفعالية، المعرفية والجدول الأتي يوضح البعد الثاني والعبارات (البنود) التي تنتمي إليه:

**الجدول رقم (6.4)**: توزيع عبارات محور أعراض الضغوط النفسية على الأبعاد التي يتضمنها.

| المحاور | الأبعـــــــاد | البنـــــــود |
|---|---|---|
| المحــور الثاني | 1. الأعراض الجسمية | من البند رقم 01 إلى البند رقم 19 |
| | 2. الأعراض السلوكية | من البند رقم 20 إلى البند رقم 34 |
| | 3. الأعراض الانفعالية | من البند رقم 35 إلى البند رقم 43 |
| | 4. الأعراض الذهنية | من البند رقم 44 إلى البند رقم 54 |

## 4. المحور الثالث:

وهو يمثل الاقتراحات المقدمة من قبل المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية التي يعانون منها وقد تكون هذا المحور من 12 عبارة (بند) والجدول التالي يوضح البنود التي تنتمي إلى هذا المحور:

**الجدول رقم (7.4)**: توزيع عبارات محور اقتراحات المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية على الأبعاد التي يتضمنها.

| المحاور | البـــــعد | البنـــــــود |
|---|---|---|
| المحور الثالث | الاقتراحات المقدمة من طرف المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية | من البند رقم 01 إلى البند رقم 12 |

## 2.2.4.4. طريقة تطبيق وتصحيح الاستبيان:

طبق الاستبيان بصفة فردية على المدرسين، بحيث طُلِب من كل مفحوص أن يختار بالنسبة لكل عبارة إجابة واحدة من بين الإجابات الخمسة المقترحة عليه، حيث بوبت الإقتراحات الخمسة في صورة تدرج خماسي، وتعطى الدرجات وفقا لاختيارات المفحوص حسب السلم الموالي:

**الجدول رقم (8.4)**: سلم تصحيح وتنقيط عبارات استبانة الدراسة.

| احتمالات الإجابة | الدرجات المقدمة لكل اجابة |
|---|---|
| 1. أبدا | درجة واحدة. |
| 2. نادرا | درجتين. |
| 3. أحيانا | 03 درجات. |
| 4. غالبا | 04 درجات. |
| 5. دائما | 05 درجات. |

ووفقا لمفتاح التصحيح السابق فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على كل محاور الاستبيان هي (715) درجة، ويطلق عليها سقف المقياس، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (143) وتسمى أرضية المقياس.

أما بالنسبة للدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المحاور الفرعية للاستبيان، فيمكن الحصول عليها بجمع درجات العبارات المكونة للمحور، وعلى هذا الأساس فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المحور الأول الذي يمثل العوامل التي تجعل المدرس يشعر بالضغط النفسي هي ( 395) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي (79)، وقد تم اعتماد الدرجة (03) كنقطة فاصلة.

وعليه تصبح الدرجة الفاصلة بين الأفراد الذين يعانون والذين لا يعانون من الضغوط النفسية بالنسبة لكل مفحوص تساوي عدد العبارات مضروب في ثلاثة ( 79 x 3 = 237)، وبالتالي تكون هذه العلامة هي النقطة الفاصلة، فكل من يحصل على (237) أو أكثر فهو يعاني من الضغوط النفسية، وكل من يحصل على أقل من (237)، فهو لا يعاني من الضغوط النفسية.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني والذي يمثل مؤشرات الضغط النفسي، فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على هذا المحور هي (54)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (270).

أما بالنسبة للمحور الثالث والذي يمثل الاقتراحات المقدمة من طرف المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية، فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على هذا المحور هي( 60)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (12).

### 3.2.4.4. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

من أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في أداة جمع البيانات الصدق والثبات، فالصدق يقصد به مدى قدرة الاختبار على قياس السمة المراد قياسها، أما الثبات فهو أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها على نفس الأفراد وفي نفس الظروف تقريبا، ولهاتين الخاصيتين أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية، لأن القياس في هذين المجالين قياس غير مباشر(سعد جلال، 2008)؛ لذلك من الضروري التأكد من أن أداة الدراسة الحالية تتوفر فيها هاتين الخاصيتين، ومن أجل التحقق من صدق مفرادات الاستبيان المعتمد في هذه الدراسة، تم استعمال مجموعة من الطرق لحساب معامل الصدق والثبات.

#### 1.3.2.4.4. الصدق:

وهو أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات؛ ولذلك يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة (أبو علام، 2004)؛ وللتأكد من صدق أداة الدراسة الحالية تم الاعتماد على مجموعة من الطرق نستعرضها فيما يلي:

**أ. صدق المحتوى:**

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم اللجوء إلى الصدق المنطقي أو ما يعرف بصدق المحتوى، وذلك بعرضها على (06) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف التأكد من ملائمة بنود الاستبيان للدراسة، وسلامتها من حيث الصياغة والمضمون.

وقد أسفرت نتائج التحكيم عن موافقة المحكمين على جميع الأسئلة التي احتواها الاستبيان مع إدخال تعديلات طفيفة في الصياغة.

**ب. طريقة صدق التكوين :**

بالإضافة إلى الصدق المنطقي وبعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية للدراسة والبالغ عددها (40) مدرس ومُدرسة، تم حساب الصدق المرتبط بتكوين الأداة، والمتمثل في صدق التكوين الفرضي، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث تراوحت بين ( 0.34) و(0.86)، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (9.4 ):** معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة.

| الأبعـــــــــــاد | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|
| 1. التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية | 0.81** |
| 2. سلوك التلاميذ | 0.81** |
| 3. مطالب وعبء العمل | 0.76** |
| 4. العلاقة مع الإدارة | 0.79** |
| 5. ظروف العمل المادية والفيزيقية | 0.67** |
| 6. العلاقة مع الأولياء | 0.85** |
| 7. نضرة المجتمع للمدرس | 0.68 ** |
| 8. الأعراض الجسمية | 0.82** |
| 9. الأعراض السلوكية | 0.86** |
| 10. الأعراض الانفعالية | 0.66** |
| 11. الأعراض الفكرية | 0.85** |
| 12. حلول التخفيف من الضغط النفسي | 0.34 ** |
| معامل الصدق الكلي | 0.74 ** |

** الارتباط دال عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من خلال النتائج المبوبة في الجدول وجود علاقة قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بين كل الأبعاد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وهذا دليل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ومن أجل التأكد من ارتباط المحاور الثلاثة المكونة لأداة الدراسة للاستبيان بالدرجة الكلية له تم حساب معاملات الارتباط بيرسون Pearson بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية لأداة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (10.4):** معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية.

| المحـــــــاور | الدرجة الكليـــــــة |
|---|---|
| العوامل المسببة للضغط النفسي عند المدرسين. | 0.96** |
| اثار الضغط النفسي على المدرسين. | 0.93** |
| الاقتراحات المقدمة للتخفيف من الضغط النفسي. | 0.34* |

** الارتباط دال عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$).

* الارتباط دال عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من خلال النتائج المبوبة في الجدول وجود علاقة قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 0.01)، وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 0.05) بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية لأداة الدراسة، وهذا دليل على وجود ارتباط بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية، مما يشير إلى ارتفاع معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

**ت. طريقة الصدق الذاتي:**

كما تم التحقق من صدق الأداة بالاعتماد على طريقة الصدق الذاتي ، الذي هو في الحقيقة يمثل العلاقة بين الصدق والثبات ، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ، وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

**جدول رقم (11.4)**: معاملات الصدق الذاتي (معامل ثبات الاختبار)½ .

| الأبعـــــاد | (معامل ثبات التجزئة النصفية)½ | (معامل ثبات ألفا كرونباخ)½ |
|---|---|---|
| التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية | 0.67 | 0.84 |
| سلوك التلاميذ | 0.91 | 0.93 |
| مطالب وعبء العمل | 0.92 | 0.94 |
| العلاقة مع الإدارة | 0.94 | 0.94 |
| ظروف العمل المادية والفيزيقية | 0.40 | 0.76 |
| العلاقة مع الأولياء | 0.32 | 0.64 |
| نضرة المجتمع للمدرس | 0.48 | 0.73 |
| الأعراض الجسمية | 0.90 | 0.94 |
| الأعراض السلوكية | 0.62 | 0.88 |
| الأعراض الانفعالية | 0.82 | 0.90 |
| الأعراض الفكرية | 0.88 | 0.94 |
| حلول التخفيف من الضغط النفسي | 0.89 | 0.91 |
| مجمل الصدق الكلي | 0.89 | 0.98 |

يتضح من الجدول أن معاملات الصدق الذاتي عالية حيث تراوحت بين (0.84) و(0.98)، وبالتالي يتميز الاستبيان بدرجة عالية من الصدق الذاتي أي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

**ث. طريقة المقارنة الطرفية:**

تم استخدام المقارنة الطرفية أو ما يعرف بصدق التمايز، ويقصد به قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الصفة أو السمة ، وبين من يتمتعون بدرجة منخفضة من نفس الصفة أو السمة، وتتم المقارنة الطرفية بإتباع طرق مختلفة ، إلا أن الطريقة التي تم الاعتماد عليها في هذا البحث هي مقارنة الثلث الأعلى من الاستبيان بدرجات ثلثه الأدنى وهذا بالنسبة للاستبيان ككل، (أحمد محمد الطيب ، 1999).

وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين (متوسط الثلث الأعلى و متوسط الثلث الأدنى) و الجدول الأتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (12.4)**: نتائج قيمة " ت" للمقارنة الطرفية.

| الأبعـــــــاد | الثلث الأعلى | | الثلث الأدنى | | قيمة (t) المحسوبة | قيمة (t) المجدولة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | | | |
| التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية | 38.4 | 2,06 | 24,08 | 5,18 | 11,29 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| سلوك التلاميذ | 67.5 | 4,71 | 41,1 | 5,17 | 23,21 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| مطالب وعبء العمل | 86 | 3,33 | 52,2 | 5,92 | 27,53 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| العلاقة مع الإدارة | 56.9 | 8,02 | 28,1 | 7,54 | 39,60 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| ظروف العمل المادية والفيزيقية | 50.3 | 4,08 | 34 | 1,33 | 15,45 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| العلاقة مع الأولياء | 27.3 | 1,76 | 16,3 | 1,41 | 42,60 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| نضرة المجتمع للمدرس | 17.3 | 1,41 | 9 | 2,74 | 15,41 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| الأعراض الجسمية | 83,1 | 5,27 | 47,3 | 10,81 | 15,60 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| الأعراض السلوكية | 56,8 | 7,2 | 33,9 | 7,06 | 12,48 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| الأعراض الانفعالية | 33,1 | 6,27 | 13,6 | 3,09 | 14,16 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| الأعراض الفكرية | 43,1 | 6,52 | 24,5 | 3,43 | 12,05 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| طرق التخفيف من الضغط النفسي | 50 | 00 | 33,6 | 5,21 | 9,95 | 2.26 | 9 | 0.05 |
| مجمل الصدق الكلي | 571,7 | 61,86 | 383,4 | 43,58 | 13,20 | 2.26 | 9 | 0.05 |

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، حيث جاءت قيمة ( t) المحسوبة أكبر من (t) المجدولة عند درجة الحرية ( 9)، وعليه فإن الفروق دالة إحصائيا بين درجات الأفراد في الثلث الأعلى ودرجات الأفراد في الثلث الأدنى ، وهذا دليل على صدق الاستبيان.

### 1.3.2.4.4. الثبات:

بعد التأكد من صدق الأداة، تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بالاعتماد على طريقتين للاتساق الداخلي هما: التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown، وحساب تباين مفردات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach.

#### أ. التجزئة النصفية:

لقد تم حساب معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد وصل معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown (0.61)، والجدول التالي يوضح لنا النتائج التي تم الحصول عليها:

**جدول رقم (13.4)**: نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

| الأبعاد | معامل ثبات نصف البعد | معامل الثبات المعدل |
|---|---|---|
| التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية | 0.33 | 0.49 |
| سلوك التلاميذ | 0.28 | 0.43 |
| مطالب وعبء العمل | 0.16 | 0.27 |
| العلاقة مع الإدارة | 0.35 | 0.56 |
| ظروف العمل المادية والفيزيقية | 0.38 | 0.55 |
| العلاقة مع الأولياء | 0.33 | 0.49 |
| نضرة المجتمع للمدرس | 0.40 | 0.57 |
| الأعراض الجسمية | 0.31 | 0.47 |
| الأعراض السلوكية | 0.17 | 0.29 |
| الأعراض الانفعالية | 0.12 | 0.21 |
| الأعراض الفكرية | 0.33 | 0.49 |
| حلول التخفيف من الضغط النفسي | 0.22 | 0.36 |
| معامل الصدق الكلي | 0.44 | 0.61 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على ثبات الاستبيان.

**ب. طريقة ألفاكرونباخ:**

كما تم التحقق من ثبات الاستبيان، بفحص معاملات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بمعادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لكل بعد من أبعاد الاستبيان على حده، بالإضافة إلى الثبات الكلي للاستبيان، كما هو موضح في الجدول الموالي:

**جدول رقم (14.4)**: قيم الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بمعامل ألفا كرونباخ.

| الأبعـــــــاد | عدد الفقرات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| التغييرات الحاصلة في المنظومة التربوية | 9 | 0.84 |
| سلوك التلاميذ | 15 | 0.93 |
| مطالب وعبء العمل | 19 | 0.94 |
| العلاقة مع الإدارة | 14 | 0.94 |
| ظروف العمل المادية والفيزيقية | 12 | 0.76 |
| العلاقة مع الأولياء | 6 | 0.64 |
| نضرة المجتمع للمدرس | 4 | 0.73 |
| الأعراض الجسمية | 19 | 0.94 |
| الأعراض السلوكية | 15 | 0.88 |
| الأعراض الانفعالية | 9 | 0.90 |
| الأعراض الفكرية | 11 | 0.94 |
| حلول التخفيف من الضغط النفسي | 12 | 0.91 |
| مجمل الصدق الكلي | 145 | 0.98 |

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس حيث تراوحت بين 0.64 و0.94 مما يشير إلى تجانس مفرادات أداة الدراسة، كما أن معامل الثبات الكلي للاستبيان بلغ ( 0.98)، مما يعطي مؤشرا قويا على استقرار نتائج الأداة واتساقها، وهذا ما يجعلها صالحة ومناسبة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.

من خلال تطبيق مختلف اختبارات الصدق والثبات على أداة الدراسة تبين أن الاستبيان يتمتع بالصدق والثبات وهذا ما يجعله صالح ومناسب لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، والجدول التالي يقدم ملخص للاختبارات السيكومترية لصدق وثبات أداة الدراسة:

**جدول رقم (15.4)**: ملخص الاختبارات السيكومترية لصدق وثبات أداة الدراسة.

| الاختبار | الدرجة | الدلالة |
|---|---|---|
| طريقة صدق التكوين | 0.74 | دالة |
| الصدق الذاتي | 0.89 و 0.98 | دالة |
| المقارنة الطرفية | T= 13.201 | دالة |
| معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية | 0.44 و0.61 | دالة |
| معامل الفا كرونباخ | 0.981 | دالة |

## 5.4. المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأساسية وجمعها وفحصها نهائيا، تم تفريغ وتبويب بيانات الاستبيانات المستوفية الاجابة في جداول تسمح بمعالجتها عن طريق الحاسوب باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (SPSS 18) Statistical Package For Social Science وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية.
- مقاييس النزعة المركزية والتشتت ( المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
- تحليل التباين (Analyse of Variance, ANOVA).
- اختبار (ت) (T. Test (Student.
- اختبار كا$^2$ لدلالة الفروق.
- اختبار فريدمان Friedman.
- معامل الارتباط بيرسون Pearson: للتأكد من الصدق المرتبط بمحك، والصدق المرتبط بتكوين أدوات جمع البيانات.
- معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: للتأكد ثبات أدوات جمع البيانات.
- معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown: للتأكد من ثبات أدوات جمع البيانات.

# الفصل الخـــامس

# عرض ومنـاقشة النتائـــج

# الفصل الخـــامس

# عرض ومنـاقشة النتائـــج

## 1.5. تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقا لأهداف اللدراسة وفرضياتها، وذلك في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة، وسيتم عرض النتائج وتحليلها وفقا لتسلسل تساؤلات وفرضيات البحث، كما سيتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وبعدها سيتم استخلاص الاستنتاجات وتقديم الاقتراحات.

## 2.5. عرض النتائج:

بعد الحصول على نتائج المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها عن طريق أداة الدراسة، تم تبويب المحاور والأبعاد المنتمية لكل محور في جداول إحصائية، وهذا من أجل عرضها وتحليلها تبعا لفرضيات الدراسة التي تمت صياغتها، وفيما يلي عرض لنتائج الفرضيات:

### 1.2.5. عرض نتائج المحور الأول:

نصت الفرضية الأولى على أن "المدرسين يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لجملة من العوامل التي لها علاقة بالتغييرات التي مست المنظومة التعليمية "، ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية سيتم الاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة على محور العوامل المسببة للضغط النفسي للمدرسين، والذي يشمل سبعة أبعاد وكل بعد يمثل عامل من عوامل الضغوط النفسية.

ومن أجل المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالمحور الأول تم الاعتماد على النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وكذا الانحرافات المعيارية من أجل تحديد ما إذا كان المدرسين يعانون من الضغوط النفسية، ولأجل معرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كل أبعاد المحور الأول تم الاعتماد على اختبار كا$^2$، واختبار فريدمان لترتيب البنود ومتوسطاتها من أجل تحديد أكثر العوامل المسببة للضغط النفسي للمدرسين.

### 1.1.2.5. **عرض نتائج البعد الأول:** التغييرات التي أدخلت على المنظومة التربوية.

**الجدول رقم (1.5)**: إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد التغييرات التي أدخلت على المنظومة التربوية.

| الأسئلـــــــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. تجديد البرنامج الدراسي. | ت* | 41 | 48 | 71 | 18 | 2 | 2,40 | ,984 | 79,83 |
| | % | 22,8 | 26,7 | 39,4 | 10,0 | 1,1 | | | |
| 2. تجديد طرق التدريس. | ت* | 27 | 14 | 86 | 43 | 10 | 2,97 | 1,070 | 105,27 |
| | % | 15,0 | 7,7 | 47,8 | 23,9 | 5,6 | | | |
| 3. كثافة البرنامج الدراسي الجديد. | ت* | 11 | 20 | 36 | 96 | 17 | 3,49 | 1,017 | 134,50 |
| | % | 6,1 | 11,1 | 20,0 | 53,3 | 9,4 | | | |
| 4. طول البرنامج الدراسي الجديد. | ت* | 17 | 13 | 52 | 79 | 19 | 3,39 | 1,080 | 91,22 |
| | % | 9,4 | 7,2 | 28,9 | 43,9 | 10,6 | | | |
| 5. صعوبة تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات. | ت* | 5 | 26 | 70 | 62 | 17 | 3,33 | ,934 | 90,38 |
| | % | 2,8 | 14,4 | 38,9 | 34,4 | 9,4 | | | |
| 6. صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات. | ت* | 1 | 4 | 65 | 89 | 21 | 3,69 | ,725 | 170,11 |
| | % | ,6 | 2,2 | 36,1 | 49,4 | 11,7 | | | |
| 7. عدم وضوح دورك في المنهجية الجديدة للتدريس. | ت* | 13 | 53 | 76 | 36 | 2 | 2,78 | ,886 | 99,27 |
| | % | 7,2 | 29,4 | 42,2 | 20,0 | 1,1 | | | |
| 8. عدم وضوح كيفية تطبيق طرق التدريس والبرامج والمناهج الجديدة. | ت* | 2 | 55 | 93 | 24 | 6 | 2,87 | ,777 | 161,38 |
| | % | 1,1 | 30,6 | 51,7 | 13,3 | 3,3 | | | |
| 9. صعوبة فهم واستيعاب التلاميذ للمناهج الجديدة. | ت* | 10 | 16 | 102 | 51 | 1 | 3,09 | ,782 | 191,167 |
| | % | 5,6 | 8,9 | 56,7 | 28,3 | ,6 | | | |

لقد أظهرت المعالجة الاحصائية للبيانات المبوبة في الجدول رقم ( 1.5)، والمتعلقة ببعد التغييرات التي مست المنظومة التربوية أن نسبة كبيرة من المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسب مختلف التغييرات التي أدخلت على بعض هياكل ومكونات النظام التعليمي.

حيث نجد أن 61.1 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات، و نسبة 20 % منهم يعانون من هذا المشكل أحيانا، في حين نجد أن نسبة 2.8 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة والذي قدر بـ 3.39، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، اتضح جليا أن المدرسين يعانون فعلا من ضغط نفسي بسبب عامل صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات؛ ويمكن القول بأن هذا راجع إلى عدم توفر

الظروف المناسبة لتطبيق طريقة التدريس بالكفاءات بالمدارس الجزائرية لكون عدد التلاميذ في معظم الأقسام الدراسية يتجاوز بكثير العدد اللازم حتى يتمكن المدرسين من تطبيق هذه الطريقة.

وعلى نفس المنوال تقريبا تؤكد نتائج البند رقم 03 المتعلق بكثافة البرامج الدراسي الجديدة، أن نسبة 62.7 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب كثافة البرامج الدراسية الجديدة، ونجد أن 20 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 17.2 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسب تجديد البرامج الدراسية، وهذا ما يتضح أكثر من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3.49، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

كما بينت نتائج السؤال المتعلق بطول البرامج الدراسي الجديدة أن نسبة 54.9 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب طول البرامج الدراسية، و 28.9 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 16.6 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة والذي قدر بـ 3,39، وهو أكبر من المتوسط، تبين أن المدرسين فعلا يعانون من ضغوط نفسية بسبب طول البرامج الدراسية الجديدة.

وكذلك بينت نتائج البند رقم 05، أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسب صعوبة تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، حيث نجد أن نسبة 43.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من هذا المشكل، ونسبة 38.8 % يعانون أحيانا من هذا المشكل ، ونسبة 17.2 % من المدرسين لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل؛ وهذا ما يتضح أكثر من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3.33 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

وعلى نفس المنوال تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 09، بأن نسبة 28.9 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب صعوبة فهم واستيعاب التلاميذ للمناهج الجديدة، ونسبة 56.7 % يتعرضون أحيانا للضغط بسبب هذا المشكل، ونسبة 14.5 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل؛ وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة والذي قدر بـ 3,09 وهو أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، اتضح أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسبب صعوبة فهم واستيعاب التلاميذ للمناهج الجديدة.

كما بينت نتائج البند رقم 02 أن 29.5 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي بسبب تجديد طرق التدريس، ونسبة 47.8 % يتعرضون أحيانا لضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ونسبة 22.7 % من أفراد عينة الدراسة لا يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذا المشكل ؛ وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة تبين أنه أقل بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث قدر بـ 2.97، ولكن هذا لا يلغي بأن نسبة معتبرة من المدرسين يعانون من هذا المشكل وبشكل متكرر، كما نجد أن نسبة كبيرة أيضا تعاني من هذا المشكل من حين لأخر.

وكذلك تبين من نتائج البند رقم 08 أن نسبة 16.6 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم وضوح كيفية تطبيق طرق التدريس والبرامج والمناهج الجديدة، ونسبة 51.7 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 31.7 % من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل؛ وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة تبين أنه أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث قدر بـ 2.87، وعلى الرغم من أن هذا العامل لا يشكل ضغطا نفسيا لنسبة معتبرة من أفراد عينة الدراسة، الاّ أننا نجد أن نسبة كبيرة من المدرسين، يجدون صعوبة في بعض الأحيان في التعامل مع الطرق والبرامج والمناهج الجديدة.

وفي نفس السياق تقريبا، أظهرت نتائج البند رقم 07 بأن نسبة 21.1 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم وضوح دورهم في المنهجية الجديدة للتدريس، ونسبة 42.2 % منهم يتعرضون أحيانا للضغط بسبب هذا المشكل، ونسبة 36.6 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل؛ وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة تبين أنه أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث قدر بـ 2.78، وهذا يدل على وجود نسبة معتبرة من المدرسين تفتقر إلى المعلومات والبيانات اللازمة والمفصلة والواضحة الخاصة بالبرامح والمناهج الجديدة.

وقد جاء البند رقم 01 والمتعلق بتجديد البرنامج الدراسي في أخر مرتبة بأصغر متوسط حسابي والذي قدر بـ 2.40، وكانت إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند على الشكل التالي: نسبة 49.5 % أجابوا بأن هذا العامل لا يشكل عامل ضغط لهم ، ونسبة 39.4 % أجابوا بأنهم أحيانا يشكل لهم تجديد البرامج الدراسية عامل ضغط، في حين نجد أن نسبة 11.1 % فقط من المدرسين غالبا ما يشكل لهم هذا العامل

ضغطا نفسيا. وهذا ما يؤكد على أن تغيير البرامج وتجديدها لا يشكل ضغطا نفسيا لأغلبية أفراد عينة الدراسة، والمشكل لا يكمن في التغيير وإنما في محتوى التغيير وطريقة تنفيذه والظروف التي يطبق فيها.

من خلال التحليل الإحصائي لمختلف البنود المنتمية لهدا البعد اتضح أن المدرسين وجدوا صعوبة في التأقلم مع مختلف التجديدات التي مست المنظومة التعليمية، كما أنهم واجهوا صعوبات في تطبيق هذه التغييرات على أرض الواقع، وهذا ما سبب لهم ضغطا نفسيا.

ويظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد التغييرات التي أُدخلت على المنظومة التعليمية، ترتيب هذه البنود مرتبة على حسب درجة الأهمية كما يتضح في الجدول رقم (2.5).

وعند تطبيق إختبار كا$^2$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد التغييرات الحاصلة في المنظومة التعليمية، اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي بسب التغييرات التي أُدخلت على المنظومة التعليمية، وعليه فإن المدرسين يعانون من الضغط النفسي نتيجة التغييرات التي مست المنظومة التعليمية.

**الجدول رقم (2.5)**: ترتيب فريدمان لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد التغييرات التي مست المنظومة التربوية.

| الترتيـــــيــب | متوسط الرتب | البنود |
|---|---|---|
| 1. صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات | 6,53 | 6 |
| 2. كثافة البرامج الدراسيۃ الجديدة | 6,14 | 3 |
| 3. طول البرامج الدراسيۃ الجديدة | 5,92 | 4 |
| 4. صعوبة تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات | 5,56 | 5 |
| 5. صعوبة فهم واستيعاب التلاميذ للمناهج الجديدة | 4,99 | 9 |
| 6. تجديد طرق التدريس | 4,67 | 2 |
| 7. عدم وضوح كيفية تطبيق طرق التدريس والبرامج والمناهج الجديدة | 4,15 | 8 |
| 8. عدم وضوح دورك في المنهجية الجديدة للتدريس | 4,06 | 7 |
| 9. تجديد البرنامج الدراسي | 3,00 | 1 |

**2.1.2.5. عرض نتائج البعد الثاني**: أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات التي مست المنظومة التعليمية.

**الجدول رقم (3.5)**: إجابات المدرسين على بعد أعباء العمل.

| الأسئلـــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25. تعدد الأدوار التي تقوم بها. | ت* | 00 | 00 | 69 | 98 | 13 | 3,69 | ,601 | 62,23 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 38,3 | 54,4 | 7,2 | | | |
| 26. إعدادك لمذكرات التدريس يوميا. | ت* | 3 | 27 | 54 | 75 | 21 | 3,47 | ,942 | 90,00 |
| | % | 1,7 | 15,0 | 30,0 | 41,7 | 11,7 | | | |
| 27. صعوبة التقيّد بالتقويم المستمر. | ت* | 2 | 19 | 61 | 73 | 25 | 3,56 | ,898 | 98,88 |
| | % | 1,1 | 10,6 | 33,9 | 40,6 | 13,9 | | | |
| 28. كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ. | ت* | 2 | 15 | 66 | 72 | 25 | 3,57 | ,872 | 108,72 |
| | % | 1,1 | 8,3 | 36,7 | 40,0 | 13,9 | | | |
| 29. تصحيح عدد كبير من أوراق الاختبار والفروض. | ت* | 2 | 5 | 71 | 67 | 35 | 3,71 | ,849 | 119,55 |
| | % | 1,1 | 2,8 | 39,4 | 37,2 | 19,4 | | | |
| 30. اضطرارك لتخصيص وقت إضافي من أجل تصحيح الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ. | ت* | 00 | 10 | 62 | 74 | 34 | 3,73 | ,830 | 55,02 |
| | % | 0,0 | 5,6 | 34,4 | 41,1 | 18,9 | | | |
| 31. اضطرارك للقيام بمهام التصحيح والتحضير في البيت. | ت* | 1 | 29 | 55 | 62 | 33 | 3,54 | ,988 | 64,44 |
| | % | ,6 | 16,1 | 30,6 | 34,4 | 18,3 | | | |
| 32. ضيق المدة المحددة لتصحيح الاختبارات وانجاز المعدلات. | ت* | 00 | 10 | 52 | 76 | 42 | 3,83 | ,849 | 49,86 |
| | % | 0,0 | 5,6 | 28,9 | 42,2 | 23,3 | | | |
| 33. تخصيصك لوقت إضافي من أجل فهم البرامج الجديدة. | ت* | 10 | 21 | 64 | 63 | 22 | 3,37 | 1,024 | 72,50 |
| | % | 5,6 | 11,7 | 35,6 | 35,0 | 12,2 | | | |
| **34**. كثافة ساعات العمل اليومي. | ت* | 10 | 22 | 74 | 63 | 11 | 3,24 | ,942 | 101,94 |
| | % | 5,6 | 12,2 | 41,1 | 35,0 | 6,1 | | | |
| 35. ضرورة تقيدك بالكتاب المدرسي. | ت* | 16 | 69 | 69 | 12 | 14 | 2,66 | 1,004 | 101,05 |
| | % | 8,9 | 38,3 | 38,3 | 6,7 | 7,8 | | | |
| 36. ضرورة تقيدك بالمقرر الدراسي. | ت* | 13 | 50 | 60 | 27 | 30 | 3,06 | 1,178 | 39,38 |
| | % | 7,2 | 27,8 | 33,3 | 15,0 | 16,7 | | | |
| 37. ضرورة التقيد بالقوانين الإدارية الجديدة. | ت* | 3 | 22 | 42 | 79 | 34 | 3,66 | ,975 | 88,16 |
| | % | 1,7 | 12,2 | 23,3 | 43,9 | 18,9 | | | |
| 38. ضرورة التقيد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي. | ت* | 1 | 1 | 53 | 84 | 41 | 3,91 | ,767 | 140,77 |
| | % | ,6 | ,6 | 29,4 | 46,7 | 22,8 | | | |
| 39. نقص الأوقات المخصصة للراحة. | ت* | 1 | 9 | 67 | 72 | 31 | 3,68 | ,835 | 117,66 |
| | % | ,6 | 5,0 | 37,2 | 40,0 | 17,2 | | | |
| 40. عدم تناسب مواقيت التدريس مع رغبتك. | ت* | 7 | 27 | 81 | 55 | 10 | 3,19 | ,896 | 110,66 |
| | % | 3,9 | 15,0 | 45,0 | 30,6 | 5,6 | | | |
| 41. صعوبة التعامل مع المناهج الجديدة. | ت* | 25 | 54 | 60 | 36 | 5 | 2,68 | 1,034 | 55,05 |
| | % | 13,9 | 30,0 | 33,3 | 20,0 | 2,8 | | | |
| 42. اضطرارك لتخصيص وقت كبير من أجل فهم لمقرر الدراسي والمنهاج الجديد. | ت* | 30 | 65 | 60 | 12 | 13 | 2,52 | | 71,05 |
| | % | 16,7 | 36,1 | 33,3 | 6,7 | 7,2 | | 1,075 | |
| 43. عدم جدية برامج التكوين المتعلقة بالبرامج وطرق التدريس الجديدة. | ت* | 4 | 16 | 75 | 70 | 15 | 3,42 | ,852 | 126,16 |
| | % | 2,2 | 8,9 | 41,7 | 38,9 | 8,3 | | | |

أظهرت المعالجة الاحصائية للبيانات المبوبة في الجدول رقم ( 2.5) والمتعلقة ببعد أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، أن أغلب المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، وهذا ما أظهرته نتائج المعالجة الإحصائية لبنود هذ البعد.

حيث نجد أن 69.5 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب ضرورة التقيد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي، ونسبة 29.4 % يعانون من هذا المشكل أحيانا، في حين نجد أن نسبة 1.2 % فقط من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند والذي قدر بــ 3.9، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، اتضح فعلا أن أغلب المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسسب ضرورة التقيد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي.

كما بينت نتائج البند رقم 32 أن نسبة 65.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي، بسبب ضيق المدة المحددة لتصحيح الاختبارات وانجاز المعدلات، ونسبة 28.9 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 5.6 % من أفراد عينة الدراسة فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند والذي قدر بــ 3,83 وهو أكبر من المتوسط، تبين أن غالبية المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسبب ضيق المدة المحددة من طرف الإدارة لتصحيح الاختبارات وانجاز المعدلات.

وعلى نفس المنوال تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 29 بأن نسبة 56.6 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب تصحيح عدد كبير من أوراق الاختبارات والفروض، ونسبة 39.4 % يتعرضون أحيانا لضغوط بسبب هذا المشكل، ونسبة 3.9 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل؛ وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة والذي قدر بــ 3,71 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، يتبين أن هذا العمل يسبب ضغطا نفسيا لنسبة كبيرة من المدرسين.

وكذلك تؤكد نتائج البند رقم 30 أن نسبة 60 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب اضطرارهم لتخصيص وقت إضافي من أجل تصحيح الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ، ونسبة 30.6 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 5.6 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسب اضطرارهم لتخصيص وقت إضافي من أجل تصحيح الفروض والواجبات

المقدمة للتلاميذ، ويؤكد المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3,73 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن أغلب المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسب هذا العامل.

وفي نفس السياق تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 39 أن نسبة 60 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب نقص الأوقات المخصصة للراحة، ونسبة 37.2 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 5.6 % فقط من المدرسين لا يعانون من ضغط نفسي بسب اضطرارهم لتخصيص وقت إضافي من أجل تصحيح الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ، ويؤكد المتوسط الحسابي الذي بلغ 3,68، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن معضم المدرسين يعانون من نقص الأوقات المخصصة للراحة.

كما أظهرت نتائج البند رقم 25 بأن نسبة 61.6 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب تعدد الأدوار التي يقومون بها ، ونسبة 38.3 % يتعرضون أحيانا للضغط بسبب هذا المشكل، في حين أنه لا يوجد ولا مدرس واحد لا يعاني من هذا المشكل؛ وهذا ما يتبين من خلال المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد والذي قدر بـ 3,69 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

وعلى نفس المنوال تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 37 أن نسبة 62.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب ضرورة التقيّد بالقوانين الإدارية الجديدة، ونسبة 23.3 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 13.9 % من أفراد عينة الدراسة فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند والذي قدر بـ 3,66 وهو أكبر من المتوسط، يتضح أن ا لمدرسين غير راضين عن القوانين الإدارية الجديدة، وهذا ما سبب لهم ضغوطا نفسية.

وفي نفس السياق أيضا تؤكد نتائج البند رقم 28 أن نسبة 53.9 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ، ونسبة 36.7 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 9.4 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، ويؤكد المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3,57، أن نسبة كبيرة من المدرسين يعانون من حجم الواجبات والفروض المقدمة للتلاميذ.

وكذلك بينت نتائج للبند رقم 27 أن نسبة 54.5 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب صعوبة التقيّد بالتقويم المستمر، ونسبة 33.9 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 11.7 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3,56 أن نسبة كبيرة غير راضية على التعديلات التي أدخلت على نظام التقويم لأنها تسبب ارهاقا للمدرسين، وهذا ما يجعلهم يعانون من الضغوط .

ونفس الشيء بالنسبة لنتائج البند رقم 31 فقد اتضح أن نسبة 52.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب اضطرارهم للقيام بمهام التصحيح والتحضير في البيت، ونسبة 30.6 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 16.7 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، ويؤكد المتوسط الحسابي المقدر بـ 3,54، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن أغلب المدرسين يعانون من هذا العامل.

وقد أظهرت نتائج البند رقم 25 أن نسبة 53.4 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب إعدادهم لمذكرات التدريس يوميا، ونسبة 30 % من المدرسين يتعرضون أحيانا لضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ونسبة 16.7 % لا يتعرضون للضغط بسب هذا المشكل؛ ويتضح من خلال المتوسط الحسابي الذي بلغ 3,47، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن هذا العامل يسبب ضغوطا نفسية للمدرسين.

وكذلك بينت نتائج البند رقم 43 أن نسبة 47.2 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم جدية برامج التكوين المتعلقة بالبرامج وطرق التدريس الجديدة ، ونسبة 41.7 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 11.1 % من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل؛ ويؤكد المتوسط الحسابي المقدر بـ 3,42 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن نسبة كبيرة من المدرسين يعانون من عدم جدية برامج التكوين.

وعلى نفس المنوال تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 33 أن 47.2 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب تخصيصهم لوقت إضافي من أجل فهم البرامج الجديدة، ونسبة 35.6 % يتعرضون أحيانا لضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ونسبة 17.3 % من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل؛ ويتضح من خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ 3,37 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط

البنود، أن المدرسين يضطرون لتخصيص وقت إضافي من أجل فهم البرامج الجديدة، وهذا ما يسب لهم ضغطا نفسيا.

وقد بينت نتائج البند رقم 34 أن نسبة 41.1 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب كثافة ساعات العمل اليومي، ونسبة 41.1 % يعانون أحيانا من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ونسبة 17.8 % من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل؛ ويعد هذا العامل مصدرا للضغوط النفسية التي يعاني منها المدرسين، وهذا ما يؤكدة المتوسط الحسابي المقدر بـ 3,24 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

كما أظهرت نتائج البند رقم 40 أن نسبة 36.2 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم تناسب مواقيت التدريس مع رغبتهم، و45 % منهم أحيانا يتعرضون لضغط لنفسي نتيجة لهذا العامل، و18.9 % لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند والذي قدر بـ 3,19 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن عدم تناسب مواقيت التدريس مع رغبة المدرسين تسبب لهم ضغوطا نفسية.

كما بينت نتائج البند 36 أن نسبة 31,7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب ضرورة التقيّد بالمقرر الدراسي،ونسبة 33.3 % منهم يعانون من ضغط نفسي في بعض الأحيان لنفس السبب، في حين نجد أن 35 % لا يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، ويتضح من المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3,06 وهو أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا للمدرسين.

وعلى النقيض من ذلك فإن نتائج البنود 41 و35 و 42 والتي تنتمي إلى هذا البعد أظهرت أن متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على هذه البنود كانت أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث قدر متوسط البند رقم 41 بـ 2,68، حيث بينت نتائج هذا البند أن 22.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية بسب صعوبة التعامل مع المناهج الجديدة، ونسبة 33.3 % من أفراد العينة أحيانا يعانون من هذا المشكل، و43.9 % لا يشكل لديهم هذا المشكل عاملا ضاغطا.

أما بالنسبة للبند رقم 35 فقد بينت النتائج أن 14.5 % فقط من المدرسين يتعرضون لضغط نفسي بسبب ضرورة التقيّد بالكتاب المدرسي، ونسبة 38.3 % من أفراد العينة أحيانا يعانون من هذا المشكل، ونسبة 47.2 % لا يشكل لديهم هذا المشكل عاملا ضاغطا، وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين على البند 2,66 وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذ يعني أن هذا العامل لا يشكل ضغطا نفسيا للمدرسين.

وأخيرا فإن نتائج البند رقم 42 بينت أن 13.9 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي نتيجة اضطرارهم لتخصيص وقت كبير من أجل فهم المقرر الدراسي والمنهاج الجديد، ونسبة 33.3 % يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ونسبة 52.8 % لا يتأثرون بهذا المشكل، و بمتوسط 2,52 وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا ربما لأن نسبة معتبرة من المدرسين ليس لديها الوقت الكافي لتُخصص وقتا كبيرا لفهم البرامج الدراسية.

يتضح من خلال النتائج التي تم التوصل اليها أن التغييرات التي طرأت على المنظومة التعليمية ألقت بأعباءٍ إضافية على كاهل المدرسين، وهذا ما جعلهم يتعرضون لضغوط نفسية، حيث نجد أن متوسطات 16 عبارة من بين 19 عبارة تنتمي إلى هذا البعد كانت أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، كما كانت أغلب إجابات المدرسين على العبارات بغالبا ثم تلتها أحيانا، وهذا ما يؤكد بأن الأعباء المهنية التي نجمت عن عملية التغيير تشكل ضغطا نفسيا للمدرسين.

ويظهر تطبيق احتبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات الحاصلة في المنظومة التعليمية ، العوامل التي نتجت عنها هذه الأعباء مرتبة على حسب درجة الأهمية كما يتضح في الجدول رقم (4.5).

وعند تطبيق إختبار كا $^{2}$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد علاقة المدرس بالإدارة اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي بسب عامل أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات التي مست المنظومة التعليمية.

**الجدول رقم (4.5)** : ترتيب فريدمان لبنود بعد عبء العمل.

| البنود | متوسط الرتب | الترتيـــــيـب |
|---|---|---|
| 38 | 12,98 | 1. ضرورة التقيد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي |
| 32 | 12,61 | 2. ضيق المدة المحددة لتصحيح الاختبارات وانجاز المعدلات |
| 29 | 11,78 | 3. تصحيح عدد كبير من أوراق الاختبار والفروض |
| 30 | 11,78 | 4. اضطرارك لتخصيص وقت إضافي من اجل تصحيح الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ |
| 39 | 11,72 | 5. نقص الأوقات المخصصة للراحة |
| 25 | 11,57 | 6. تعدد الأدوار التي تقوم بها |
| 37 | 11,55 | 7. ضرورة التقيد بالقوانين الإدارية الجديدة |
| 28 | 10,88 | 8. كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ |
| 27 | 10,76 | 9. صعوبة التقيّد بالتقويم المستمر |
| 31 | 10,72 | 10. اضطرارك للقيام بمهام التصحيح والتحضير في البيت. |
| 26 | 10,17 | 11. إعدادك لمذكرات التدريس يوميا |
| 43 | 10,15 | 12. عدم جدية برامج التكوين المتعلقة بالبرامج وطرق التدريس الجديدة |
| 33 | 9,82 | 13. تخصيصك لوقت إضافي من أجل فهم البرامج الجديدة |
| 34 | 9,25 | 14. كثافة ساعات العمل اليومي |
| 40 | 8,77 | 15. عدم تناسب مواقيت التدريس مع رغبتك |
| 36 | 8,30 | 16. ضرورة تقيدك بالمقرر الدراسي |
| 41 | 6,22 | 17. صعوبة التعامل مع المناهج الجديدة |
| 35 | 5,74 | 18. ضرورة تقيدك بالكتاب المدرسي |
| 42 | 5,25 | 19. اضطرارك لتخصيص وقت كبير من أجل فهم المقرر الدراسي والمنهاج الجديد |

### 3.1.2.5. **عرض نتائج البعد الثالث:** سلوك ومستوى التلاميذ.

**الجدول رقم (5.5):** إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد سلوك ومستوى التلاميذ.

| الأسئلـــــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا$^{2}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. ضعف مستوى التلاميذ | ت* | 1 | 29 | 107 | 37 | 6 | 3,10 | ,718 | 200,44 |
| | % | 6 | 16,1 | 59,4 | 20,6 | 3,3 | | | |
| 11. عدم تجانس مستوى التلاميذ | ت* | 1 | 10 | 83 | 72 | 14 | 3,49 | ,744 | 163,61 |
| | % | ,6 | 5,6 | 46,1 | 40,0 | 7,8 | | | |
| 12. صعوبة التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ | ت* | 0 | 18 | 87 | 70 | 5 | 3,34 | ,696 | 104,84 |
| | % | 0 | 10,0 | 48,3 | 38,9 | 2,8 | | | |
| 13. صعوبة ضبط التلاميذ | ت* | 3 | 63 | 74 | 31 | 9 | 2,89 | ,884 | 111,55 |
| | % | 1,7 | 35,0 | 41,1 | 17,2 | 5,0 | | | |
| 14. صعوبة استيعاب التلاميذ لمحتويات البرنامج الجديد | ت* | 14 | 24 | 85 | 52 | 5 | 3,06 | ,920 | 117,94 |
| | % | 7,8 | 13,3 | 47,2 | 28,9 | 2,8 | | | |
| 15. صعوبة التعامل مع التلاميذ بطريقة المقاربة بالكفاءات | ت* | 2 | 00 | 62 | 89 | 27 | 3,77 | ,661 | 74,50 |
| | % | 1,1 | 0 ,0 | 34,4 | 49,4 | 15,0 | | | |
| 16. صعوبة وضع التلاميذ في وضعية إدماجية | ت* | 6 | 42 | 75 | 36 | 21 | 3,13 | 1,011 | 128,48 |
| | % | 3,3 | 23,3 | 41,7 | 20,0 | 11,7 | | | |
| 17. ضعف الدافعية نحوى الدراسة لدى التلاميذ | ت* | 5 | 9 | 60 | 90 | 16 | 3,41 | ,830 | 155,05 |
| | % | 2,8 | 5,0 | 33,3 | 50,0 | 8,9 | | | |
| 18. عدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي | ت* | 4 | 38 | 71 | 50 | 17 | 3,21 | ,957 | 78,05 |
| | % | 2,2 | 21,1 | 39,4 | 27,8 | 9,4 | | | |
| 19. عدم احترامك من طرف التلاميذ | ت* | 25 | 11 | 55 | 46 | 43 | 2,86 | 1,132 | 34,88 |
| | % | 13 ,9 | 6,1 | 30,6 | 25 ,6 | 23,9 | | | |
| 20. السلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ | ت* | 4 | 18 | 82 | 61 | 15 | 3,36 | ,857 | 125,83 |
| | % | 2,2 | 10,0 | 45,6 | 33,9 | 8,3 | | | |
| 21. عدم توفر الوسائل اللازمة للدراسة لدى التلاميذ | ت* | 35 | 80 | 42 | 9 | 14 | 2,37 | 1,094 | 88,50 |
| | % | 19,4 | 44,4 | 23,3 | 5,0 | 7,8 | | | |
| 22. إلقاء اللوم عليك من قبل التلاميذ في عدم فهم الدروس | ت* | 50 | 87 | 27 | 14 | 2 | 2,06 | ,916 | 125,00 |
| | % | 27,8 | 48,3 | 15,0 | 7,8 | 1,1 | | | |
| 23. انعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ | ت* | 2 | 00 | 62 | 89 | 27 | 3,77 | ,739 | 79,73 |
| | % | 1,1 | 0 ,0 | 34,4 | 49,4 | 15,0 | | | |
| 24. صعوبة التحكم في التلاميذ في ضل القوانين الإدارية المنحازة للتلاميذ. | ت* | 2 | 00 | 72 | 48 | 58 | 3,89 | ,902 | 61,24 |
| | % | 1,1 | 0 ,0 | 40,0 | 26,7 | 32,2 | | | |

أظهرت المعالجة الإحصائية لنتائج بعد سلوك ومستوى التلاميذ والمبوبة في الجدول رقم ( 5.5)، أن المدرسين يتعرضون لضغوط نفسية بسبب سلوك ومستوى التلاميذ، حيث جاءت متوسطات أغلب العبارات المكونة لهذا البعد أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

فقد أظهرت النتائج أن نسبة 58 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من مشكل صعوبة التحكم في التلاميذ في ضل القوانين الإدارية المنحازة للتلاميذ، ونسبة 40,0 % منهم أحيانا يتعرضون لهذا المشكل ، في حين نجد أن نسبة 1.1 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وقد جاء متوسط هذا البند أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث بلغ 3,89، وهذا ما يؤكد أن المدرسين يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لهذا العامل.

كما بينت نتائج البند رقم 23 والمتعلق بانعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ أن 64.4 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب هذا العامل، و 34,4 % منهم يعانون أحيانا من مشكل انعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ، في حين نجد أن 1.1 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي لهذا البند والذي قدر بـ 3,77، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود أن المدرسين يعانون مي ضغط نفسي بسبب هذا العامل.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 15 المتعلق بصعوبة التعامل مع التلاميذ بطريقة المقاربة بالكفاءات، حيث اتضح أن نسبة 64.4 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من صعوبة التعامل مع التلاميذ بالطريقة الجديدة في التدريس ، ونسبة 34,4 % منهم أحيانا يجدون صعوبة في ذلك، في حين نجد أن 1.1 % فقط من المدرسين لا يجدون صعوبة في التعامل بالطريقة الجديدة؛ ويؤكد المتوسط الحسابي لهذا البند والذي قدر بـ 3,77، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود أ ن المدرسين يعانون مي ضغط نفسي بسبب هذا العامل.

كما أظهرت نتائج البند رقم 11 والمتعلق بعدم تجانس مستوى التلاميذ، أن نسبة 47.8 % غالبا ما يعانون من مشكل عدم تجانس مستوى التلاميذ ، ونسبة 46.1 % منهم يعانون أحيانا من هذا المشكل، و9.2 % لا يعانون من هذا المشكل، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي لهذا البند والذي بلغ 3,49 وهو أكبر من المتوسط، أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسب مشكل عدم وجود تجانس في مستوى التلاميذ.

كذلك يتبين من نتائج البند رقم 17 والمتعلق بضعف الدافعية نحوى الدراسة لدى التلاميذ، أن نسبة 59.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضغوط نفسية بسبب ضعف الدافعية لدى التلاميذ، ونسبة 33.3 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، ونسبة 7.8 % لا يشكل لهم هذا العامل ضغطا

نفسيا، ويؤكد المتوسط الحسابي والذي بلغ 3,41، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، أن المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسبب هذا العامل.

كما يتضح من خلال نتائج البند رقم 20 والمتعلق بالسلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ، أن 42.2 % غالبا ما يعانون من ضغط نفسي نتيجة للسلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ، ونسبة 45.6 % أحيانا يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذا العامل، و 12.2 % لا يتعرضون لضغوط نفسية بسبب هذا العامل، وقد جاء المتوسط الحسابي لهذا البند والذي بلغ 3,36، أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يدل على أن السلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ تسبب ضغطا نفسيا لنسبة كبيرة من المدرسين.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 12 المتعلق بـصعوبة التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ، حيث اتضح أن نسبة 41.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي نتيجة لصعوبة التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ، ونسبة 48.3 أحيانا يتعرضون لضغوط نفسية بسبب هذا العامل، و10 % فقط من المدرسين لا يشكل لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، ويتبين من خلال المتوسط الحسابي والذي قدر بـ 3,34، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود أن نسبة معتبرة من أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل.

وقد بينت نتائج البند رقم 18 المتعلق بعدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي، أن 37.2 % من المدرسين غالبا ما يعانون من مشكل عدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي، ونسبة 39.4 % منهم يعانون من هذا المشكل أحيانا، ونسبة 23.3 % لا يعانون من مشكل عدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي، وقد جاء متوسط هذا البند أكبر من متوسط تنقيط البنود، حيث قدر بـ 3,21، وهذا يدل على أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي نتيجة لهذا العامل.

وفي نفس السياق تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 16 والمتعلق بصعوبة وضع التلاميذ في وضعية إدماجية، أن نسبة 21.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من مشكل وضع التلاميذ في وضعية إدماجية، وهي من ضمن المتطلبات التي جاءت بها طريقة التدريس الجديدة، ونسبة 41.7 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، و26.6 % لا يشكل لهم هذا العامل عائقا؛ وقد تبين من خلال المتوسط الحسابي لهذا البند الذي بلغ 3,13 وهو أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن نسبة كبيرة من المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا العامل وبشكل متكرر بالنسبة للبعض.

كما يتضح أيضا من خلال نتائج البند رقم 10 المتعلق بضعف مستوى التلاميذ، أن 23.9 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغوط نفسية بسبب ضعف مستوى التلاميذ، و 59.4 % منهم أحيانا يتعرضون لضغوط نفسية بسبب هذا المشكل، و 22.1 % لا يتعرضون لضغوط بسب هذا المشكل، كما جاء المتوسط الحسابي لهذا البند أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث بلغ 3,10، وهذا يعني أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا العامل.

وعلى نفس المنوال جاءت نتائج البند رقم 14 المتعلق بصعوبة استيعاب التلاميذ لمحتويات البرامج الجديدة، حيث تبين أن نسبة 31.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من مشكل صعوبة استيعاب التلاميذ لمحتويات البرامج الجديدة، و 47.2 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، و 21.1 % لا يعانون من هذا المشكل، وقد اتضح من خلال متوسط هذا البند أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسب هذا العامل، حيث قدر بـ 3,06 وهو أكبر من المتوسط عل سلم تنقيط البنود.

وعلى النقيض من نتائج البنود السابقة فإن نتائج البند رقم 19 والبند رقم 21 والبند رقم 22 المبوبة في الجدول رقم (5.5) جاءت متوسطاتها أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يعني أنها لا تشكل ضغطا نفسيا للمدرسين، حيث قدر متوسط البند رقم 19 المتعلق بعدم احترام التلاميذ للمدرسين 2,86، أما البند رقم 21 والمتعلق بعدم توفر الوسائل اللازمة للدراسة لدى التلاميذ فقد قدر متوسطه الحسابي بـ 2,37، وبالنسبة للبند رقم 22 والمتعلق بإلقاء اللوم من قبل التلاميذ على المدرسين في عدم فهم الدروس، فقد قدر متوسط هذا البند بـ 2,06، وهذا يعني أنها لا تشكل ضغطا كبيرا على المدرسين.

وهكذا يتضح من خلال هذه النتائج أن عامل سلوك ومستوى التلاميذ يشكل ضغطا نفسيا للمدرسين، وهذا أمر جد متوقع خاصة وأن المدرس في هذه المرحلة يتعامل مع تلاميذ غير ناضجين نفسيا وعقليا واجتماعيا، حيث نجد أن أغلب التلاميذ في هذه المرحلة هم في فترة المراهقة، وهي فترة حساسة تتميز بالثورة النفسية وباضطراب الحالة الإنفعالية للتلاميذ، كما أن ضعف مستوى التلاميذ يشكل عائقا للمدرسين خاصة في ضل التجديدات والتغييرات التي مست المناهج الدراسية، بالإضافة إلى كل هذا فإن أغلب المدرسين يعانون من المشاكل والسلوكات الغير اللائقة للتلاميذ، والتي يقابلها تهاون وانعدام الجدية في معاقبة التلاميذ خاصة المشاغبين منهم، سواء من قبل الادارة أو الأولياء.

وقد أظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد سلوك ومستوى التلاميذ ، ترتيب هذه البنود ومتوسطاتها كما يتضح من الجدول (6.5).

كما تبين من خلال تطبيق إختبار كا $^{2}$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لهذا البعد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي، بسب عامل سلوك ومستوى التلاميذ.

**الجدول رقم (6.5)**: ترتيب فريدمان لبنود محور علاقة المدرس بالتلاميذ.

| الترتـــــــيـــب | متوسط الرتب | البنود |
|---|---|---|
| 1. صعوبة التحكم في التلاميذ في ضل القوانين الإدارية المنحازة للتلاميذ. | 10,92 | 24 |
| 2. صعوبة التعامل مع التلاميذ بطريقة المقاربة بالكفاءات | 10,72 | 15 |
| 3. انعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ. | 10,71 | 23 |
| 4. عدم تجانس مستوى التلاميذ | 9,28 | 11 |
| 5. ضعف الدافعية نحوى الدراسة لدى التلاميذ | 9,04 | 17 |
| 6. السلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ | 8,79 | 20 |
| 7. صعوبة التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ | 8,71 | 12 |
| 8. عدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي | 8,16 | 18 |
| 9. صعوبة وضع التلاميذ في وضعية إدماجية | 7,76 | 16 |
| 10. صعوبة استيعاب التلاميذ لمحتويات البرنامج الجديد | 7,60 | 14 |
| 11. عدم احترامك من طرف التلاميذ | 6,52 | 19 |
| 12. صعوبة ضبط التلاميذ | 6,45 | 13 |
| 13. ضعف مستوى التلاميذ | 7,39 | 10 |
| 14. عدم توفر الوسائل اللازمة للدراسة لدى التلاميذ | 4,62 | 21 |
| 15. إلقاء اللوم عليك من قبل التلاميذ في عدم فهم الدروس | 3,34 | 22 |

.

### 4.1.2.5. **عرض نتائج البعد الرابع**: علاقة المدرس بالإدارة والزملاء.

**الجدول رقم (7.5)**: إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد علاقة المدرس بالإدارة والزملاء.

| الأسئلـــــــة | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | دائمًا | المتوسط | الإنحراف | كا$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 44. التهرب من المسؤولية من قبل الإداريين. | ت* | 10 | 33 | 74 | 41 | 22 | 3,18 | 1,047 | 65,27 |
| | % | 5,6 | 18,3 | 41,1 | 22,8 | 12,2 | | | |
| 45. لامبالاة الإدارة بمطالبك. | ت* | 12 | 40 | 78 | 44 | 6 | 2,96 | ,932 | 92,22 |
| | % | 6,7 | 22,2 | 43,3 | 24,4 | 3,3 | | | |
| 46. عدم تقدير الإدارة لمجوداتك. | ت* | 23 | 29 | 52 | 62 | 14 | 3,08 | 1,152 | 45,38 |
| | % | 12,8 | 16,1 | 28,9 | 34,4 | 7,8 | | | |
| 47. اتخاذ الإدارة للقرارات دون الأخذ برأيك. | ت* | 6 | 26 | 53 | 90 | 5 | 3,34 | ,880 | 143,50 |
| | % | 3,3 | 14,4 | 29,4 | 50,0 | 2,8 | | | |
| 48. عدم توفير الإدارة للظروف المناسبة للقيام بعملك. | ت* | 5 | 22 | 75 | 65 | 13 | 3,33 | ,883 | 112,44 |
| | % | 2,8 | 12,2 | 41,7 | 36,1 | 7,2 | | | |
| 49. قلة الفرص المتاحة لك للاتصال بالإدارة. | ت* | 39 | 80 | 45 | 5 | 11 | 2,27 | 1,029 | 100,33 |
| | % | 21,7 | 44,4 | 25,0 | 2,8 | 6,1 | | | |
| 50. عدم منحك فرص للنقاش والتحاور مع المدير والمفتش. | ت* | 31 | 99 | 32 | 11 | 7 | 2,24 | ,943 | 152,11 |
| | % | 17,2 | 55,0 | 17,8 | 6,1 | 3,9 | | | |
| 51. تدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة لك. | ت* | 51 | 89 | 22 | 3 | 15 | 2,12 | 1,102 | 132,22 |
| | % | 28,3 | 49,4 | 12,2 | 1,7 | 8,3 | | | |
| 52. طريقة التفتيش من قبل مفتش المادة. | ت* | 17 | 25 | 106 | 25 | 7 | 2,89 | ,896 | 176,22 |
| | % | 9,4 | 13,9 | 58,9 | 13,9 | 3,9 | | | |
| 53. طريقة تقييمك من قبل المفتش. | ت* | 00 | 46 | 95 | 31 | 8 | 3,01 | ,780 | 90,35 |
| | % | 0,0 | 25,6 | 52,8 | 17,2 | 4,4 | | | |
| 54. طريقة توجيهك من قبل المفتش. | ت* | 10 | 21 | 86 | 57 | 6 | 3,16 | ,877 | 131,72 |
| | % | 5,6 | 11,7 | 47,8 | 31,7 | 3,3 | | | |
| 55. عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المقدمة من طرف الموجه. | ت* | 00 | 9 | 93 | 68 | 10 | 3,44 | ,678 | 118,97 |
| | % | 0,0 | 5,0 | 51,7 | 37,8 | 5,6 | | | |
| 56. عدم تحفيزك من قبل الإدارة. | ت* | 2 | 34 | 70 | 68 | 6 | 3,23 | ,833 | 117,77 |
| | % | 1,1 | 18,9 | 38,9 | 37,8 | 3,3 | | | |
| 57. ضعف التنسيق والتواصل بين الزملاء المدرسين. | ت* | 2 | 65 | 74 | 25 | 14 | 2,91 | ,923 | 112,38 |
| | % | 1,1 | 36,1 | 41,1 | 13,9 | 7,8 | | | |

أظهرت المعالجة الاحصائية للبيانات المبوبة في الجدول رقم (7.5)، والمتعلقة ببعد علاقة المدرس بالإدارة والزملاء عن وجود نسبة معتبرة من المدرسين يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذا المشكل ، وهذا ما أسفرت عنه نتائج المعالجة الإحصائية للبنود المنتمية لهذا العامل.

حيث بينت نتائج البند رقم 55 والمتعلق بعدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة المقدمة من طرف الموجه (المفتش)، أن نسبة 43.3 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة المقدمة من طرف الموجه ، ونسبة 51.7 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 5 % فقط من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البند والذي قدر بـ 3,44 وهو أكبر من المتوسط، يتضح أن المدرسين يعانون من ضغط نفسي بسبب عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة.

كما أظهرت نتائج البند رقم 47 أن نسبة 52.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب اتخاذ الإدارة للقرارات دون الأخذ بآرائهم، ونسبة 29.4 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 17.7 % لا يسبب لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي لهذا البند والذي قدر بـ 3,3، وهو أكبر من المتوسط، أن عدم إشراك المدرسين في القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية يسبب ضغطا نفسيا للمدرسين.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 48 حيث تبين أن نسبة 43.3 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي، بسب عدم توفير الإدارة للظروف المناسبة للتدريس، ونسبة 41.7 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 15 % لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، ويؤكد المتوسط الحسابي لهذا البند والذي قدر بـ 3,33، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا للمدرسين.

كذلك أظهرت نتائج البند رقم 56 أن نسبة 41.1 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم تلقيهم تحفيزات من قبل الإدارة، ونسبة 38.9 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 20 % لا يسبب لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، ويتضح من خلال المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 3,23 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا لأغلب المدرسين.

كما بينت نتائج البند رقم 44 أن نسبة 35 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب تهرب الإداريين من القيام بمهامهم ومسؤولياتهم، ونسبة 41.1 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 23.9 % لا يشكل لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، وبحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة

على هذا البند والذي بلغ 3,18، وهو أكبر من المتوسط، يتضح أن هذا العامل يشكل ضغطا نفسيا لنسبة معتبرة من المدرسين.

وقد بينت نتائج البند رقم 54 أن نسبة 35 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب طريقة توجيههم من قبل المفتش، و47.8 % منهم أحيانا يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذا المشكل، و17.3 % لا يسبب لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين على هذا البند 3,16، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يدل على أن هذا العامل يشكل ضغطا لنسبة معتبرة من أفراد عينة الدراسة.

كذلك يتضح من خلال نتائج البند رقم 46، أن 42.2 % من المدرسين يؤكدون أن عدم تقدير الإدارة لمجوداتهم غالبا ما يسبب لهم ضغطا نفسيا، ونسبة 28.9 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 28.9 % لا يؤثر عليهم هذا العامل، كما يتبين من خلال المتوسط الحسابي الذي بلغ 3,08، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، أن عدم إعتراف الإدارة بالمجهودات الكبيرة التي يبذلها المدرسين يسبب ضغطا نفسيا لنسبة معتبرة من المدرسين.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 53 حيث تبين أن نسبة 21.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب طريقة تقييمهم من قبل المفتش، ونسبة 52.8 % يتعرضون أحيانا لضغط نفسي نتيجة لهذا العامل، كما نجد أن نسبة معتبرة من المدرسين ( 25.6 %) لا يشكل لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند 3,01، وهو أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، مما يعني أنه يشكل ضغطا نفسيا لنسبة معتبرة من المدرسين.

وعلى النقيض من ذلك فإن نتائج البند رقم 45 قد أظهرت أن نسبة 27.7 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب لامبالاة الإدارة بمطالبهم، ونسبة 43.3 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 28.9 % لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وقد بلغ المتوسط الحسابي 2,96، وهو أقل بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود؛ وعلى الرغم من ذلك فإننا نجد أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا لنسبة معتبرة من المدرسين سواء كان ذلك بشكل متكرر أو من حين لأخر.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 52، حيث تبين أن نسبة 17.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسبب طريقة التفتيش من قبل مفتش المادة ، ونسبة 58.9 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 23.3 % لا يسبب لهم هذا العامل ضغطا نفسيا، وقد جاء متوسط هذا البند أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود ( 2,89)، ولكن نجد أن هذا العامل يسبب ضغطا في بعض الأحيان لنسبة كبيرة من المدرسين.

كما لم تختلف نتائج البند رقم 57 عن البندين السابقين بحيث اتضح أن نسبة 21.7 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي نتيجة ضعف التنسيق والتواصل بين الزملاء المدرسين ، ونسبة 41.1 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 37.2 % لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وقد جاء متوسط إجابات عينة الدراسة على هذا العامل أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود ( 2,91)، ولكن هذا لا يلغي أن نسبة معتبرة من المدرسين يعانون من حين لآخر من ضعف التواصل بين المدرسين.

وقد جاءت متوسطات البنود رقم 49 المتعلق بقلة الفرص المتاحة للمدرسين للاتصال بالإدارة ، ورقم 50 المتعلق بعدم منح المدرسين فرص للنقاش والتحاور مع المدير والمفتش ، ورقم 51 المتعلق بتدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة للمدرسين، أقل بكثير من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يعني أن هذه العوامل لا تسبب ضغوطا نفسية للمدرسين، حيث نجد أنها لا تشكل ضغطا لأغلب أفراد عينة الدراسة، فبالنسبة للبند رقم 49 نجد أن 66.1 % من المدرسين لا يعانون من قلة الفرص المتاحة للمدرسين للاتصال بالإدارة ، كما نجد أن 72.2 % من المدرسين لا يعانون من تدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة لهم، ونفس الأمر بالنسبة للبند رقم 51، حيث نجد أن 77.7 % من أفراد عينة الدراسة لا يعانون من مشكل تدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة لهم.

وهكذا يتضح من خلال هذه النتائج أن الإدارة تعتبر مصدر ضاغطا لنسبة كبيرة من المدرسين، وهذا لكون الإدارة عامل مهم ومؤثر في حياة المدرس، لذلك فإن العلاقات السيئة بين المدرس والهيئة الإدارية تجعل المناخ المدرسي مشحون بالتوتر والصراعات ، وهذا ما يؤثر حتما على نفسية المدرس هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن عدم وضوح المعلومات المقدمة للمدرسين حول مختلف التغييرات من قبل الطاقم الإداري المسئول عن ذلك، يؤثر حتما عل المدرسين ويجعلهم في حاله توتر وقلق دائمين بسب عدم كفاية المعلومات والتوضيحات المتعلقة بالبرامج والمناهج وطرق التدريس الجديدة، وهذا ما يجعلهم عرضة للضغوط النفسية.

ويظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد علاقة المدرس بالإدارة ، ترتيب هذه البنود ومتوسطاتها كما يتضح من الجدول (8.5).

وعند تطبيق إختبار كا$^2$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد علاقة المدرس بالإدارة، اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي بسب عامل علاقة المدرس بالإدارة.

**الجدول رقم (8.5)**: ترتيب فريدمان لبنود بعد علاقة المدرس بالإدارة والزملاء.

| الترتـــــيـــب | متوسط الرتب | البنود |
|---|---|---|
| 1. عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة المقدمة من طرف الموجه. | 9,71 | 55 |
| 2. اتخاذ الإدارة للقرارات دون الأخذ برأيك. | 9,24 | 47 |
| 3. عدم توفير الإدارة للظروف المناسبة للقيام بعملك. | 9,19 | 48 |
| 4. عدم تحفيزك من قبل الإدارة. | 8,63 | 56 |
| 5. التهرب من المسؤولية من قبل الإداريين. | 8,40 | 44 |
| 6. طريقة توجيهك من قبل المفتش. | 8,34 | 54 |
| 7. عدم تقدير الإدارة لمجهوداتك. | 8,22 | 46 |
| 8. لا مبالاة الإدارة بمطالبك. | 7,66 | 45 |
| 9. طريقة تقييمك من قبل المفتش. | 7,64 | 53 |
| 10. طريقة التفتيش من قبل مفتش المادة. | 7,31 | 52 |
| 11. ضعف التنسيق والتواصل بين الزملاء المدرسين. | 7,23 | 57 |
| 12. قلة الفرص المتاحة لك للاتصال بالإدارة. | 4,78 | 49 |
| 13. عدم منحك فرص للنقاش والتحاور مع المدير والمفتش. | 4,46 | 50 |
| 14. تدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة لك. | 4,21 | 51 |

### 5.1.2.5. **عرض نتائج البعد الخامس**: ظروف العمل المادية والفيزيقية.

**الجدول رقم (9.5)**:إجابات المدرسين على بعد ظروف العمل المادية والفيزيقية.

| الأسئلـــــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 58. عدم توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة. | ت* | 00 | 9 | 94 | 41 | 36 | 3,58 | ,865 | 84,31 |
| | % | 0,0 | 5,0 | 52,2 | 22,8 | 20,0 | | | |
| 59. وسائل الإيضاح المستعملة في التدريس غير كافية وغير مناسبة. | ت* | 00 | 9 | 103 | 54 | 14 | 3,41 | ,707 | 126,71 |
| | % | 0,0 | 5,0 | 57,2 | 30,0 | 7,8 | | | |
| 60. عدم وجود قاعات خاصة لاستعمال وسائل الإيضاح اللازمة. | ت* | 00 | 00 | 45 | 57 | 78 | 4,18 | ,808 | 9,30 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 31,7 | 43,3 | | | |
| 61. ندرة الكتب المتعلقة بالمناهج والبرامج الجديدة. | ت* | 18 | 32 | 94 | 36 | 00 | 3,02 | 1,177 | 75,11 |
| | % | 10 | 17,8 | 52,2 | 20,8 | 0,0 | | | |
| 62. صعوبة التنقل بين الصفوف بسبب ضيق مساحة حجرات التدريس. | ت* | 00 | 13 | 5 | 59 | 103 | 4,40 | ,856 | 137,42 |
| | % | 0,0 | 7,2 | 2,8 | 32,8 | 57,2 | | | |
| 63.كثره الضوضاء بسبب تشويش التلاميذ | ت* | 5 | 00 | 31 | 106 | 38 | 3,96 | ,797 | 123,68 |
| | % | 2,8 | 0,0 | 17,2 | 58,9 | 21,1 | | | |
| 64. ضعف الإضاءة داخل قاعات التدريس. | ت* | 54 | 9 | 68 | 26 | 23 | 2,75 | 1,361 | 65,16 |
| | % | 30,0 | 5,0 | 37,8 | 14,4 | 12,8 | | | |
| 65. انعدام التدفئة في قاعات التدريس. | ت* | 63 | 27 | 81 | 00 | 9 | 2,25 | 1,093 | 72,00 |
| | % | 35,0 | 15,0 | 45,0 | 0,0 | 5,0 | | | |
| 66. عدم صلاحية البناء المدرسي. | ت* | 30,0 | 17,2 | 17,2 | 10,6 | 25,0 | 2,83 | 1,570 | 20,66 |
| | % | 54 | 31 | 31 | 19 | 45 | | | |
| 67. اكتظاظ الأقسام. | ت* | 00 | 00 | 18 | 60 | 102 | 4,47 | ,672 | 58,80 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 10,0 | 33,3 | 56,7 | | | |
| 68.ضعف التهوية في قاعات التدريس. | ت* | 9 | 00 | 91 | 35 | 45 | 3,59 | 1,023 | 78,04 |
| | % | 5,0 | 0,0 | 50,6 | 19,4 | 25,0 | | | |
| 69. الأجر الذي تتقضاه لا يعادل حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التدريس. | ت* | 00 | 00 | 45 | 23 | 112 | 4,37 | ,859 | 71,63 |
| | % | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 12,8 | 62,2 | | | |

أظهرت المعالجة الاحصائية للبيانات المبوبة في الجدول رقم ( 5.5) والمتعلقة ببعد ظروف العمل المادية والفيزيقية عن وجود نسبة كبيرة من المدرسين يعانون من الظروف المادية والفيزيقية السيئة التي يمارسون فيها العملية التعليمية، وهذا ما جعلهم عرضة للضغوط النفسية؛ وهذا ما أسفرت عنه نتائج المعالجة الإحصائية لبنود هذا البعد.

فقد بينت نتائج البند رقم 67 أن كل أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي بسب اكتظاظ الأقسام، حيث بلغت نسبة المدرسين الذين أجابوا بغالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب هذا العامل 90 %،

والذين أجابوا بأحيانا 10 %، وبمتوسط قدر بـــ 4.47، وهو أعلى بكثير من المتوسط على سلم تنقيط البنود. وهذا ما يؤكد على أن اكتظاظ الأقسام من بين أكثر العوامل المسببة للضغوط النفسية للمعلمين.

وكذلك أظهرت نتائج البند رقم 62 أن نسبة 90 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب صعوبة التنقل بين الصفوف بسبب ضيق مساحة حجرات التدريس، ونسبة 2.8 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 7.2 % لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط قدر بـــ 4.40، وهو أعلى بكثير من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يدل على أن حجرات التدريس لم يراعى في تصميمها المعايير المطلوبة، والتي تساعد على تسهيل العملية التعليمية التَعُلّمِية.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 69، حيث اتضح أن كل أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي كون الأجر الذي يتقاضونه لا يعادل حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التدريس ، حيث نجد أن نسبة 75 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من هذا المشكل ، ونسبة 25 % أحيانا يعانون من هذا المشكل، ويؤكد المتوسط الحسابي الذي بلغ 4.37، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود على أهمية الأجر في تحقيق الرضا والاشباع النفسي والمادي، لذلك فإنه من أهم مصادر الضغط النفسي.

وفي نفس السياق تؤكد نتائج البند رقم 60 أن نسبة 75 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب عدم وجود قاعات خاصة لاستعمال وسائل الإيضاح اللازمة ، ونسبة 25 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، في حين لا يوجد ولا مدرس واحد لا يعاني من هذا المشكل، وقد بلغ متوسط إجابات المدرسين على هذا البند 4.18، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود. وتؤكد هذه النتائج أن غالبية المدارس الجزائرية لا تتوفر فيها وسائل التدريس الحديثة، والتي تسهل من مهام المدرسين، وهذا ما يجعلهم يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لذلك.

كما أظهرت نتائج البند رقم 63 أن نسبة 80 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي نتيجة لكثرة الضوضاء الناجمة عن تشويش التلاميذ، ونسبة 17.2 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 2.8 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وقد بلغ متوسط إجابات المدرسين على هذا البند 3.96، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يعني أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا لمعضم المدرسين.

كذلك بينت نتائج البند رقم 68 أن 44.4 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب ضعف التهوية في قاعات التدريس ، ونسبة 57.2 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 5 % لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 3.59، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يؤكد أن المدرسين يعانون من نقص التهوية داخل حجرات التدريس، وقد يعود سبب ذلك إلى العدد الكبير للتلاميذ داخل الأقسام الدراسية.

كما بينت نتائج البند رقم 58 أن نسبة 42.8 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب عدم توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة ، ونسبة 52.2 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 5 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وقد جاء المتوسط الحسابي لهذا البند أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيتث قدر بــ 3.58، وهذا ما يؤكد أن هذا العامل يشكل ضغطا للمدرسين.

وعلى نفس المنوال تقريبا جاءت نتائج البند رقم 61، حيث نجد أن 37.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي، كون وسائل الإيضاح المستعملة في التدريس غير كافية وغير مناسبة ، ونسبة 52.2 % يعانون أحيانا من هذا المشكل، و 20.8 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل، وقد بلغ المتوسط الحسابي 3.2، وهو أكبر بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يدل على أن هذا العامل يسبب ضغطا لأفراد عينة الدراسة.

وعلى العكس مما سبق فإن متوسط البند رقم 66 والمتعلق بندرة الكتب المتعلقة بالمناهج والبرامج الجديدة، جاء أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود ( 2.83)، ولكن على الرغم من ذلك فقد تبين أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة (52.2 %) يعانون أحيانا من هذا المشكل، كما نجد أن نسبة معتبرة ( 20.8 %) غالبا ما يتعرضون لضغوط بسب هذا العامل، و27.8 % لا يعانون من هذا المشكل.

ونفس الشيء بالنسبة للبند رقم 64 المتعلق بضعف الإضاءة داخل قاعات التدريس ، فقد جاء متوسط هذا البند أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود (2.75)، لكن هذا لا ينفي وجود نسبة معتبرة من المدرسين تعاني أحيانا من هذا العامل (37.8 %)، كما نجد أيضا أن 27.2 % غالبا ما يعانون من ضغط نفسي نتيجة لنقص الإضاءة داخل قاعات التدريس.

كما لم تختلف نتائج البند رقم 65 عن البندين السابقين بحيث يتضح أن نسبة 50 % من المدرسين لا يعانون من ضغط نفسي بسب انعدام التدفئة في قاعات التدريس ، و45 % منهم يعانون أحيانا، لتبقى نسبة 5 % فقط من أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 2.25، وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يدل على أن هذا العامل لا يسبب ضغطا نفسيا لأفراد عينة الدراسة.

إن هذه النتائج تؤكد على أن الظروف التي يمارس فيها المدرسون مهامهم غير مناسبة، حيث اتضح من خلال إجابات المدرسين، أنهم غير راضين عن ظروف العمل التربوي سواءا ما تعلق منها بالظروف المادية ( عدم توفر الوسائل اللازمة لممارسة المهنة، الأجر غير مناسب...) أو الفيزيقية ( نقص التهوية، الضوضاء...)، فالبرامج وطرق التدريس الجديدة تطلب توفر ظروف معينة، ووسائل بيداغوجية تتناسب مع متطلبات البرامج وطرق التدريس الجديدة، لذلك فإن تعرض المدرسين للضغوط النفسية نتيجة لهذا العامل شيء متوقع إلى حد ما.

وقد أظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد ظروف العمل المادية والفيزيقية ، ترتيب هذه البنود ومتوسطاتها كما يتضح من الجدول (10.5).

كما تبين من خلال تطبيق إختبار كا $^2$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد ظروف العمل المادية والفيزيقية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي بسب عامل ظروف العمل المادية والفيزيقية.

**الجدول رقم (10.5)**: ترتيب فريدمان للبنود المنتمية لبعد ظروف العمل المادية والفيزيقية.

| الترتـــــيـــب | متوسط الرتب | البنود |
|---|---|---|
| 1. اكتظاظ الأقسام. | 9,28 | 67 |
| 2. صعوبة التنقل بين الصفوف بسبب ضيق مساحة حجرات التدريس. | 9,08 | 62 |
| 3. الأجر الذي تتقضاه لا يعادل حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التدريس. | 8,85 | 69 |
| 4. عدم وجود قاعات خاصة لاستعمال وسائل الإيضاح اللازمة. | 8,14 | 60 |
| 5. كثره الضوضاء بسبب تشويش التلاميذ. | 7,75 | 63 |
| 6. ضعف التهوية في قاعات التدريس. | 6,38 | 68 |
| 7. عدم توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة. | 6,09 | 58 |
| 8. وسائل الإيضاح المستعملة في التدريس غير كافية وغير مناسبة. | 5,79 | 59 |
| 9. عدم صلاحية البناء المدرسي. | 4,77 | 66 |
| 10. ندرة الكتب المتعلقة بالمناهج والبرامج الجديدة | 4,57 | 61 |
| 11. ضعف الإضاءة داخل قاعات التدريس | 4,47 | 64 |
| 12. انعدام التدفئة في قاعات التدريس | 2,82 | 65 |

### 6.1.2.5. عرض نتائج البعد السادس: علاقة المدرس بأولياء التلاميذ.

**الجدول رقم (11.5)**: إجابات المدرسين على بعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ.

| الأسئلـــــــة | | أبدًا | نادرا | أحيانًا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا$^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 70. نقص اهتمام الأولياء بأبنائهم (عدم | ت* | 00 | 19 | 38 | 48 | 75 | 3,99 | 1,028 | 36,31 |
| وجود متابعة للأبناء.). | % | 0,0 | 10,6 | 21,1 | 26,7 | 41,7 | | | |
| 71. عدم الرد على استدعاءات | ت* | 00 | 18 | 40 | 85 | 37 | 3,78 | ,886 | 53,73 |
| المدرسين. | % | 0,0 | 10,0 | 22,2 | 47,2 | 20,6 | | | |
| 72. التطاول اللفظي من قبل بعض | ت* | 00 | 34 | 80 | 24 | 42 | 3,41 | 1,045 | 39,91 |
| الأولياء. | % | 0,0 | 18,9 | 44,4 | 13,3 | 23,3 | | | |
| 73. إلقاء اللوم عليك من قبل الأولياء في | ت* | 00 | 33 | 86 | 25 | 36 | 3,36 | 1,001 | 51,24 |
| حالة ضعف نتائج أبنائهم. | % | 0,0 | 18,3 | 47,8 | 13,9 | 20,0 | | | |
| 74. عدم تدخل الأولياء في ردع | ت* | 00 | 14 | 62 | 31 | 73 | 3,91 | 1,029 | 49,55 |
| السلوكات السيئة لأبنائهم. | % | 0,0 | 7,8 | 34,4 | 17,2 | 40,6 | | | |
| 75. تدخل الأولياء لتغيير النقاط الممنوحة | ت* | 36 | 32 | 27 | 26 | 59 | 3,22 | 1,548 | 20,16 |
| لأبنائهم. | % | 20,0 | 17,8 | 15,0 | 14,4 | 32,8 | | | |

لقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لمختلف عبارات بعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ كما يتضح من الجدول رقم (11.5)، أن كل متوسطات البنود المتمية لهذا البعد جاءت أكبرمن المتوسط على سلم تنقيط

البنود، وهذا دليل على أن هذا العامل يسبب ضغطا نفسيا للمدرسين، ومن بين الأسباب التي تجعل المدرسين يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لطبيعة العلاقة التي تربطهم بالمدرسين ما يلي:

يتبين من خلال نتائج البند رقم 70 أن عدم متابعة الأولياء لأبنائهم عامل من العوامل التي تسبب ضغطا نفسيا للمدرسين، حيث نجد أن 68.4 % غالبا ما يعانون من ضغوط نفسية بسب هذا العامل ، و21.1 % أحيانا يتعرضون لضغط نفسي بسبب هذ العامل، لتبقى نسبة 10.6 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 3.99، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

كما يتضح من نتائج البند رقم 74 أن نسبة 57.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي نتيجة عدم تدخل الأولياء لردع السلوكات السيئة لأبنائهم ، و34.4 % منهم أحيانا يتعرضون لضغط نفسي بسب هذا المشكل، لتبقى نسبة 7.8 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند 3.91، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

وعلى نفس المنوال تقريبا أظهرت نتائج البند رقم 71، أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب عدم رد الأولياء على استدعاءاتهم، ونسبة 22.2 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، ونسبة 10 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط قدر بـ 3.78، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

زيادة على ما سبق، فإن نتائج البند رقم 72 تؤكد أن نسبة 36.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب التطاول اللفظي من قبل بعض الأولياء ، ونسبة 44.4 % منهم أحيانا يتعرضون لهذا المشكل، ونسبة 18.9 % لا يتعرضون لهذا المشكل، وبمتوسط قدر ب 3.41، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

كما بينت نتائج البند رقم 73 أن نسبة 33.9 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب إلقاء اللوم عليهم من قبل الأولياء في حالة ضعف نتائج أبنائهم ، ونسبة 47.8 % منهم يعانون أحيانا من هذا المشكل، لتبقى نسبة 18.3 % من المدرسين لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 3.36، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود.

وقد بينت نتائج البند رقم 75 أن نسبة 15 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسبب تدخل الأولياء لتغيير النقاط الممنوحة لأبنا ئهم، ونسبة 47.8 % منهم يعانون أحيانا من هذا المشكل، ونسبة 37.8 % لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 3.22.

يتضح من هذه النتائج أن أولياء التلاميذ لا يولون الاهتمام الكافي بأبنائهم، حيث يتبين من إجابات المدرسين أن الأولياء لا يتابعون أبنائهم، وغير مدركين للصعوبات الدراسية التي تواجه هم، كما أنهم لا يتعاونون مع المدرسين في حل المشكلات التعليمية لأبنائهم، بالإضافة إلى أن بعض الآباء كثيرا ما يلومون المدرسين ويفسرون بأن سلوكاتهم سلبية تجاه أبنائهم، هذا ما يجعل المدرسين يشعرون بالضغوط النفسية نتيجة لذلك.

وقد أظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ، ترتيب هذه البنود ومتوسطاتها كما يتضح من الجدول (12.5).

كما أظهر تطبيق إختبار كا $^{2}$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين في تعرضهم للضغط النفسي، بسب عامل علاقة المدرس بأولياء التلاميذ؛ وهذا دليل على أن هذا العامل يشكل ضغطا نفسيا على المدرسين.

**الجدول رقم (12.5)**: ترتيب فريدمان لبعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ.

| البنود | متوسط الرتب | الترتـــيـــب |
|---|---|---|
| 70 | 4,13 | 1. نقص اهتمام الأولياء بأبنائهم (عدم وجود متابعة للأبناء). |
| 74 | 4,08 | 2. عدم تدخل الأولياء في ردع السلوكات السيئة لأبنائهم. |
| 71 | 3,76 | 3. عدم الرد على استدعاءات المدرسين. |
| 72 | 3,13 | 4. التطاول اللفظي من قبل بعض الأولياء. |
| 73 | 3,01 | 5. إلقاء اللوم عليك من قبل الأولياء في حالة ضعف نتائج أبنائهم. |
| 75 | 2,89 | 6. تدخل الأولياء لتغيير النقاط الممنوحة للأبناء. |

### 6.1.2.5. **عرض نتائج البعد السابع**: نضرة المجتمع للمدرس.

**الجدول رقم (13.5)**: إجابات المدرسين على بعد نضرة المجتمع للمدرس.

| الأسئلـــــــة | | أبداً | نادرا | أحياناً | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف | كا2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 76. ضعف المكانة الاجتماعية للمدرس. | ت* | 13 | 5 | 58 | 55 | 49 | 3,68 | 1,122 | 69,55 |
| | % | 7,2 | 2,8 | 32,2 | 30,6 | 27,2 | | | |
| 77. النظرة السيئة للمدرس من طرف المجتمع. | ت* | 9 | 5 | 62 | 50 | 54 | 3,75 | 1,072 | 80,16 |
| | % | 5,0 | 2,8 | 34,4 | 27,8 | 30,0 | | | |
| 78. التشهير بك في وسائل الإعلام. | ت* | 18 | 45 | 36 | 54 | 27 | 3,15 | 1,239 | 22,50 |
| | % | 10,0 | 25,0 | 20,0 | 30,0 | 15,0 | | | |
| 79. اتهامك بالتقصير في مهامك واهتمامك بالجانب المادي فقط. | ت* | 45 | 18 | 62 | 37 | 18 | 2,81 | 1,295 | 39,05 |
| | % | 25,0 | 10,0 | 34,4 | 20,6 | 10,0 | | | |

أظهرت المعالجة الإحصائية لبيانات بعد نضرة المجتمع للمدرس كما يتضح من الجدول رقم (13.5)، عن وجود اختلاف في إجابات المدرسين على بنود هذا البعد، ولكن معظم الإجابات تبين أن المدرسين يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لهذا العامل، وهذا ما توضحه نتائج معالجة بيانات البنود المنتمية لهذا البعد.

حيث يتبين من نتائج البند رقم 77 أن 57.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب النظرة السيئة للمدرس من قبل المجتمع، ونسبة 34.5 % منهم أحيانا يتعرضون لضغط نفسي بسب هذا المشكل، في حين نجد أن 7.8 % فقط لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط حسابي قدر بـ 3.75، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، وهذا ما يؤكد أن المدرس الجزائري يعاني من النظرة السيئة للمجتمع إليه وإلى مهنة التدريس في حد ذاتها.

كما يتضح من البند رقم 76 أن 57.8 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي نتيجة لضعف مكانتهم الاجتماعية، ونسبة 32.2 % منهم أحيانا يعانون من ضغوط نتيجة لهذا العامل، في حين نجد أن 10 % فقط لا يعانون من ضغط نفسي بسبب هذا العامل؛ وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند 3.68، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، وهذا يدل على أن اهتزاز وضعف مكانة المدرس الاجتماعية تجعلة يشعر بالضغوط النفسية.

وعلى نفس المنوال تقريبا يتضح من نتائج البند رقم 78، أن 45 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية نتيجة التشهير بهم في وسائل الإعلام، و 20 % منهم أحيانا يتعرضون لضغوط بسب هذا العامل، ونسبة 25 % لا يعانون من هذا المشكل، وبمتوسط قدر بـــ 3.15 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، وهذا ما يؤكد على أن وسائل الإعلام خاصة المكتوبة ساهمت بشكل كبير في زيادة الضغوط التي يعاني منها المدرسين نتيجة للاتهامات التي توجهها له.

وعلى الرغم من أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على البند رقم 79 جاء أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود حيث بلغ 2.81، الاّ أننا نجد أن 34.4 % من أفراد عينة الدراسة يعانون أحيانا من ضغوط نفسية بسبب اتهامهم بالتقصير في مهامهم واهتمامهم بالجانب المادي فقط، كما نجد أن 30.6 % غالبا ما يعانون من ضغوط بسب هذا العامل؛ وإلى جانب ذلك نجد أن 35 % من المدرسين لا يتعرضون لهذا المشكل.

وهكذا نستنتج من خلال نتائج التحليل الإحصائي لعبارات بعد نضرة المجتمع للمدرس، أن المدرس يتعرض لضغوط نفسية نتيجة اهتزاز مكانته الاجتماعية، حيث أصبح ينظر إليه بنظرة ضعف، نظرا لوضعيته المادية والإجتماعية المتدنية في ضوء التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري، بالإضافة إلى أن نضرة المجتمع لمهنة التدريس تغيرت بعد أن كان ينظر اليها بنضره تقدير واحترام، كما ساهمت وسائل الإعلام بدور كبير في تشويه صورة المدرس من خلال الاتهامات التي تلصقها بالمدرس، وهذا ما جعل نضرة المجتمع للمدرس عامل من العوامل المسببة للضغط النفسي للمدرسين.

وقد أظهر تطبيق اختبار فريدمان على البنود المنتمية لبعد نضرة المجتمع للمدرس ، ترتيب هذه البنود ومتوسطاتها كما يتضح من الجدول (14.5).

كما أظهر تطبيق إختبار كا $^2$ على نتائج مختلف العبارات التي تنتمي لبعد علاقة المدرس بأولياء التلاميذ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المدرسين، في تعرضهم للضغط النفسي بسب عامل نضرة المجتمع للمدرس؛ وهذا دليل على أن هذا العامل يشكل ضغطا نفسيا على المدرسين.

**الجدول رقم (14.5):** ترتيب فريدمان للبنود المنتمية للبعد نضرة المجتمع للمدرس.

| الترتـــــيـــب | متوسط الرتب | البنود |
|---|---|---|
| 1. النظرة السيئة للمدرس من طرف المجتمع | 2,79 | 77 |
| 2. ضعف المكانة الاجتماعية للمدرس | 2,69 | 76 |
| 3. التشهير بك في وسائل الإعلام | 2,36 | 78 |
| 4. اتهامك بالتقصير في مهامك واهتمامك بالجانب المادي فقط | 2,16 | 79 |

يتضح من خلال عرض نتائج المحور الأول المتعلق بالعوامل المسببة للضغط النفسي للمدرسين والتي لها علاقة بالتغييرات التي مست المنظومة التعليمية، أن المدرسين يعانون من الضغوط النفسية بسب جملة من العوامل هي: التغيرات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، أعباء العمل التي نجمت عن التغييرات التي مست المنظومة التعليمية، سلوك ومستوى التلاميذ، علاقة المدرس بالإدارة والزملاء، ظروف العمل المادية والفيزيقية، علاقة المدرس بأولياء التلاميذ، نظرة المجتمع للمدرس، وقد بلغت نسبة المدرسين الذين يعانون من الضغوط النفسية 89.44 % وبمتوسط قدر بـ 261,07 كما يتضح في الجدول رقم ( 15.5)، وهو أعلى من النقطة الفاصلة بين المدرسين الذين يعانون من الضغوط النفسية والذين لا يعانون من ا لضغوط النفسية ، وبالتالي تحققت الفرضية الأولى التي تنص على أن المدرسين يعانون من الضغوط النفسية نتيجة مجموعة من العوامل التي لها علاقة بالتغييرات التي مست المنظومة التربوية.

**الجدول رقم (15.5):** توزيع أفراد عينة الدراسة بين الذين يعانون من الضغوط النفسية والذين لايعانون من الضغوط النفسية.

| الفئــــــــــــات | التكرار | النسبة المئوية | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|
| 1. فئة المدرسين الذين لا يعانون من الضغط النفسي. | 21 | %11.66 | 261,07 | 22,68 |
| 2. فئة المدرسين الذين يعانون من الضغط النفسي. | 161 | % 89.44 | | |

### 2.2.5. عرض نتائج تحليل التباين في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لبعض الخصائص الفردية:

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لبعض الخصائص الفردية؛ وللإجابة على هذه الفرضية سيتم ترجمة هذه الفرضية إلى الفرضيات الإحصائية الجزئية التالية:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$) في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لمتغير الجنس.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$) في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لمتغير السن.
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$) في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لمتغير الحالة العائلية.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$) في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لمتغير الخبرة المهنية.
5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0.05$) في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لمتغير طبيعة المادة المدرسة.

ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) (T. Test (Student بالنسبة لمتغير الجنس، وتحليل التباين (Analyse of Variance, ANOVA)، بالنسبة لباقي المتغييرات، وقد أفرزت النتائج على مايلي:

### 1.2.2.5. نتائج تحليل تباين إجابات المدرسين حول مستوى التعرض للضغط النفسي تبعا لمتغير الجنس:

**الجدول رقم (16.5):** توزيع أفراد عينة الدراسة بين الذين يتعرضون للضغوط النفسية والذين لا يتعرضون للضغوط.

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | درجة الحرية | قيمة T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 258,18 | 24,16 | 2,719 | 178 | -1,517 | غير دال |
| إناث | 263,33 | 21,30 | 2,119 | | | |

يتضح من الجدول رقم (16.5)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس حول مستوى التعرض للضغوط النفسية، بمعنى لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في مستوى التعرض للضغوط النفسية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس.

حيث نجد أن كل المدرسين يتعرضون للضغوط النفسية وهذا ما يتضح من خلال المتوسط الحسابي، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور بـ 258,18 وهو أكبر من المتوسط النظري (الدرجة الفاصلة) المقدر بـ 237، ونفس الشيء بالنسبة للإناث بحيث بلغ المتوسط الحسابي 263,33 وهو أكبر من المتوسط النظري.

### 2.2.2.5. نتائج تحليل تباين إجابات المدرسين حول مستوى التعرض للضغط النفسي تبعا لمتغير السن، الحالة العائلية، الخبرة المهنية، المادة المدرسة.

**جدول رقم (17.5):** تحليل تباين إجابات المدرسين حول مستوى التعرض للضغط النفسي تبعا لمتغير السن، الحالة العائلية، الخبرة المهنية، المادة المدرسة.

| المحـــــاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السـن | بين المجموعات | 7838,636 | 5 | 1567,727 | 3,238 | ,008 |
| | داخل المجموعات | 84246,564 | 174 | 484,176 | | |
| | المجـموع | 92085,200 | 179 | | | |
| الحالة العائلية | بين المجموعات | 3125,897 | 3 | 1041,966 | 1,760 | ,157 |
| | داخل المجموعات | 104191,764 | 176 | 591,999 | | |
| | المجـموع | 107317,661 | 179 | | | |
| الأقدمية | بين المجموعات | 9855,893 | 4 | 2463,973 | 5,244 | ,001 |
| | داخل المجموعات | 82229,307 | 175 | 469,882 | | |
| | المجـموع | 92085,200 | 179 | | | |
| المادة المدرسة | بين المجموعات | 7512,831 | 6 | 1252,138 | 2,170 | ,048 |
| | داخل المجموعات | 99804,830 | 173 | 576,907 | | |
| | المجـموع | 107317,661 | 179 | | | |

يتضح من خلال تحليل إجابات المدرسين حول مستوى الضغوط النفسية، حسب متغير السن كما هوّ مبين في الجدول رقم ( 17.5)، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( 0.05) في الشعور بالضغوط النفسية حسب متغير السن، حيث جاءت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F المجدولة.

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وقد أسفرت النتائج على أن الفئة التي تتراوح أعمارها ما بين ( 27 – 31) و(32 – 36) هي الأكثر تعرضا للضغوط النفسية، وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين تبعا لمتغير السن.

أما بالنسبة لمتغير الحالة العائلية فيتضح من خلال الجدول ( 17.5)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( 0.05) في مستوى التعرض للضغوط النفسية تبعا لمتغير الحالة العائلية، حيث جاءت قيمة F المحسوبة أقل من قيمة F المجدولة. وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود فروق بين المدرسين تبعا لمتغير الحالة العائلية.

وعلى النقيض من ذلك فقد تبين من خلال تحليل تباين إجابات المدرسين حول مستوى الضغوط النفسية، حسب متغير الأقدمية كما هوّ مبين في الجدول رقم ( 17.5)، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( 0.01) في مستوى التعرض للضغوط النفسية حسب متغير الأقدمية، حيث جاءت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F المجدولة.

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وقد أوضحت النتائج المبوبة في الجدول (19.5)، أن الفئة التي لها أقدمية تتراوح بين 6-10 سنوات والفئة التي لها أقدمية تتراوح ما بين 1-5 هي الأكثر تعرضا للضغوط النفسية. وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثالثة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في مستوى التعرض للضغوط النفسية.

أما بالنسبة لمتغير المادة المدرسة فقد اتضح من خلال تحليل تباين إجابات المدرسين، أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 حيث جاءت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F المجدولة، وهذا ما يتضح من خلال الجدول رقم (17.5). وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الخامسة التي تنص عل وجود فروق بين المدرسين في مستوى التعرض للضغوط النفسية تبعا لمتغير المادة المدرسة من طرف المدرسين.

**الجدول (19.5)**: نتائج المقارنات البعدية لمتغير الأقدمية.

| الفــئة | الفيئــات | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 21 سنة فأكثر | 1-5 | 16,808* | 6,504 | ,011 |
| | 10-6 | 20,753* | 5,409 | ,000 |
| | 15-11 | 10,076* | 5,079 | ,049 |
| | 16-20 | 3,545 | 5,098 | ,488 |

** الفروق دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعرض للضغوط النفسية تبعا لبعض الخصائص الفردية، وقد سجلت الفروق في كل من الخبرة المهنية والسن، حيث اتضح أن المدرسين الذين لديهم خبرة مهنية طويلة هم الأقل تعرضا للضغوط النفسية مقارنة مع الذين تقل خبرتهم المهنية عن 10 سنوات، وربما يعود هذا لكون المدرسين الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 16 سنة تعودوا على مختلف الظروف السيئة التي تمارس فيها مهنة التدريس في المدارس الجزائرية، أما بالنسبة للسن فقد تبين أن الفئات العمرية الصغرى هي الأكثر تعرضا للضغوط النفسية، وربما يعود هذا لنقص الخبرة لدى المدرسين الأصغر سنا، وهذا ما يجعلهم لا يملكون القدرة الكافية للتحكم في مختلف الظروف المحيطة بمهنة التدريس.

أما بالنسبة للحالة العائلية والجنس وطبيعة المادة المدرسة، فقد تبين عدم وجدود فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين في مستوى التعرض للضغط النفسي تبعا لهذه المتغيرات؛ ومن ثم يمكن القول أن الفرضية التي تقول بوجدود فروق بين المدرسين في مستوى التعرض للضغط النفسي تبعا لبعض الخصائص الفردية قد تحققت.

### 3.2.5. عرض نتائج المحور الثاني:

نصت الفرضية الثالثة على أن "المدرسين يعانون من أعراض الضغط النفسي" ، ومن أجل التحقق من هذه الفرضية قمنا بتحليل إجابات عينة الدراسة على محور الأعراض الناجمة عن الضغوط النفسية التي اشتملها استبيان الدراسة من أجل التأكد من مدى ظهورها عند المدرسين، وهذا بالاعتماد على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

ويتكون المحور الثاني من أربعة أبعاد، البعد الأول يمثل الأعراض الفسيولوجية (الجسمية)، والبعد الثاني يشمل الأعراض السلوكية، والبعد الثالث يشمل الأعراض الانفعالية، والبعد الرابع يشمل الأعراض المعرفية نستعرضها فيما يلي:

## 1.1.2.2.5. عرض نتائج البعد الأول الأعراض (الفسيولوجية):

**الجدول رقم (20.5)**: الأعراض الفسيولوجية.

| الأسئلـــــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. التوتر. | ت* | 5 | 22 | 31 | 81 | 41 | 3,73 | 1,035 |
| | % | 2,8 | 12,2 | 17,2 | 45,0 | 22,8 | | |
| 2. الأرق. | ت* | 14 | 4 | 40 | 90 | 32 | 3,68 | 1,045 |
| | % | 7,8 | 2,2 | 22,2 | 50,0 | 17,8 | | |
| 3. اضطرابات النوم (النوم المتقطع، النوم لفترات قصيرة، النوم الزائد.). | ت* | 9 | 5 | 53 | 77 | 36 | 3,70 | ,985 |
| | % | 5,0 | 2,8 | 29,4 | 42,8 | 20,0 | | |
| 4. اضطرابات الأكل (فقدان الشهية، الإفراط في الأكل). | ت* | 9 | 5 | 89 | 41 | 36 | 3,50 | 1,006 |
| | % | 5,0 | 2,8 | 49,4 | 22,8 | 20,0 | | |
| 5. اضطرابات الجهاز الهضمي (آلام في المعدة، الغازات، الحموضة....). | ت* | 9 | 27 | 40 | 63 | 41 | 3,56 | 1,144 |
| | % | 5,0 | 15,0 | 22,2 | 35,0 | 22,8 | | |
| 6. جفاف الفم والحنجرة. | ت* | 5 | 19 | 63 | 49 | 44 | 3,60 | 1,055 |
| | % | 2,8 | 10,6 | 35,0 | 27,2 | 24,4 | | |
| 7. اضطراب نبضات القلب (الخفقان). | ت* | 14 | 00 | 90 | 41 | 35 | 3,46 | 1,054 |
| | % | 7,8 | 0,0 | 50,0 | 22,8 | 19,4 | | |
| 8. الشعور بقصر النفس. | ت* | 32 | 35 | 55 | 23 | 35 | 2,97 | 1,349 |
| | % | 17,8 | 19,4 | 30,6 | 12,8 | 19,4 | | |
| 9. الشعور بالدوار. | ت* | 14 | 5 | 93 | 37 | 31 | 3,37 | 1,051 |
| | % | 7,8 | 2,8 | 51,7 | 20,6 | 17,2 | | |
| 10. ارتعاش اليد أثناء الكتابة. | ت* | 20 | 27 | 58 | 31 | 44 | 3,29 | 1,292 |
| | % | 11,1 | 15,0 | 32,2 | 17,2 | 24,4 | | |
| 11. الصداع (آلام الرأس). | ت* | 9 | 00 | 77 | 50 | 44 | 3,67 | 1,008 |
| | % | 5,0 | 0,0 | 42,8 | 27,8 | 24,4 | | |
| 12. النعاس أثناء إلقاء الدرس. | ت* | 5 | 22 | 31 | 81 | 41 | 3,73 | 1,035 |
| | % | 2,8 | 12,2 | 17,2 | 45,0 | 22,8 | | |
| 13. الدوخة. | ت* | 14 | 4 | 41 | 89 | 32 | 3,67 | 1,046 |
| | % | 7,8 | 2,2 | 22,8 | 49,4 | 17,8 | | |
| 14. ألام في العينين. | ت* | 9 | 5 | 54 | 77 | 35 | 3,69 | ,982 |
| | % | 5,0 | 2,8 | 30,0 | 42,8 | 19,4 | | |
| 15. التعب الدائم. | ت* | 9 | 5 | 90 | 41 | 35 | 3,49 | 1,000 |
| | % | 5,0 | 2,8 | 50,0 | 22,8 | 19,4 | | |
| 16. آلام الظهر. | ت* | 9 | 27 | 40 | 63 | 41 | 3,56 | 1,144 |
| | % | 5,0 | 15,0 | 22,2 | 35,0 | 22,8 | | |
| 17. التعرق حتى في درجات الحرارة المنخفضة. | ت* | 5 | 19 | 63 | 49 | 44 | 3,60 | 1,055 |
| | % | 2,8 | 10,6 | 35,0 | 27,2 | 24,4 | | |
| 18. ألام المفاصل. | ت* | 14 | 00 | 89 | 41 | 36 | 3,47 | 1,059 |
| | % | 7,8 | 0,0 | 49,4 | 22,8 | 20, | | |
| 19. ارتفاع ضغط الدم. | ت* | 32 | 35 | 54 | 23 | 36 | 2,98 | 1,358 |
| | % | 17,8 | 19,4 | 30,0 | 12,8 | 20,0 | | |
| **المجـــــموع** | | | | | | | 66,52 | 14,99 |

أظهرت المعالجة الإحصائية لبيانات الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي، والمبوبة في الجدول رقم (20.5)، أن أغلب متوسطات إجابات المدرسين على هذا البعد كانت أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وقد شملت الأعراض الفسيولوجية الأعراض التالية مرتبة على حسب درجة ظهورها لدى أفراد عينة الدراسة:

1. التوتر بمتوسط قدر ب 3,73، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بالتوتر ، و17.2 % منهم أحيانا يشعرون بالتوتر، في حين نجد أن 15 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

2. النعاس أثناء إلقاء الدرس بمتوسط قدر ب 3,73، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بالنعاس أثناء إلقاء الدرس، و17.2 % منهم أحيانا يشعرون بالنعاس أثناء إلقاء الدرس، في حين نجد أن 15 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

3. اضطرابات النوم (النوم المتقطع، النوم لفترات قصيرة، النوم الزائد) بمتوسط قدر ب 3,70، حيث اتضح من خلال تحليل النتائج أن 62.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من هذا المشكل، و 29.4 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 7.8 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

4. ألام في العينين بمتوسط قدر بــ 3,69، حيث نجد أن 62.2 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بآلام في العينين، و30 % منهم أحيانا يشعرون بآلام في العينين، في حين نجد أن 7.8 % فقط من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

5. الأرق بمتوسط قدر ب 3,68، حيث يتضح من خلال تحليل النتائج أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من الأرق، و22.2 % منهم أحيانا يشعرون بالأرق، في حين نجد أن 10 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

6. الصداع (آلام الرأس) بمتوسط قدر ب 3,67، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بالصداع (آلام الرأس)، و17.2% منهم أحيانا يشعرون بالصداع، في حين نجد أن 15 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

7. الدوخة بمتوسط قدر بـ 3,67، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 67.2 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون با لدوخة، و22.8 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 9 % من المدرسين فقط ليس لديهم هذا المشكل.

8. جفاف الفم والحنجرة بمتوسط قدر ب 3,60، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 51.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من جفاف الفم والحنجرة، و35 % منهم أحيانا يعانون من جفاف الفم والحنجرة، في حين نجد أن 13.4 % من المدرسين لا يظهر لديهم هذا المشكل.

9. التعرّق حتى في درجات الحرارة المنخفضة بمتوسط قدر بـ 3,60، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 51.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرقون حتى في درجات الحرارة المنخفضة، و35 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 13.4 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

10. آلام الظهر بمتوسط قدر ب 3,56، حيث يتضح من النتائج أن 57.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من آلام الظهر، و22.2 % منهم أحيانا يعانون من آلام الظهر، في حين نجد أن 20 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

11. اضطرابات الجهاز الهضمي بمتوسط قدر ب 3,56، حيث يظهر من تحليل النتائج أن 57.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من آلام الظهر، و22.2 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 20 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

12. اضطرابات الأكل بمتوسط قدر ب 3,50، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 42.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من اضطرابات الأكل، و49.4 % منهم أحيانا يعانون من اضطرابات الأكل، في حين نجد أن 7.8 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل.

13. التعب الدائم بمتوسط قدر ب 3,49، وقد اتضح من خلال تحليل النتائج أن 42.2 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من التعب الدائم، و50 % منهم أحيانا يعانون من التعب الدائم، في حين نجد أن 7.8 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل.

14. ألام المفاصل بمتوسط قدر ب 3,47، حيث يتبين من خلال تحليل النتائج أن 42.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من آلام المفاصل، و49.8 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 7.8 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل.

15. اضطراب نبضات القلب بمتوسط قدر ب 3,46، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 42.2 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من مشكل اضطراب نبضات القلب، و50 % منهم أحيانا يعانون من مشكل اضطراب نبضات القلب، في حين نجد أن 7.8 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل.

16. الإحساس بالدوار بمتوسط قدر بـ 3,37، حيث يتبين من خلال تحليل النتائج أن 37.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من هذا المشكل ، و51.7 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 10.6 % من المدرسين فقط لا يعانون من هذا المشكل.

17. ارتعاش اليد أثناء الكتابة بمتوسط قدر ب 3,29، حيث يتضح من خلال تحليل النتائج أن 41.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من مشكل ارتعاش اليد أثناء الكتابة، و32.2 % منهم أحيانا يعانون من هذا المشكل، في حين نجد أن 21.1 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

18. ارتفاع ضغط الدم بمتوسط قدر ب 2,98، وهو أقل بقليل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 32.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ارتفاع ضغط الدم، و30 % منهم أحيانا يعانون من ارتفاع ضغط الدم، في حين نجد أن 37.2 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

19. الشعور بقصر النفس بمتوسط قدر ب 2,97، وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث يتضح من خلال تحليل النتائج أن 32.2 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بقصر النفس، و30.6 % منهم أحيانا يشعرون بقصر النفس، في حين نجد أن 37.2 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

يتضح من خلال تحليل نتائج إجابات المدرسين على بعد الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي أن أغلب المدرسين تظهر عليهم الأعراض الجسمية بشكل واضح مع وجود تفاوت في درجات ظهور هذه الأعراض، وهذا ما يتضح من خلال المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين على هذا البعد والذي قدر بـ 66,52، وهو أكبر من النقطة الفاصلة المقدرة بـ 57 .

### 2.1.2.2.5. عرض نتائج البعد الثاني (الأعراض السلوكية):

**الجدول (21.5)**: الأعراض السلوكية.

| الأسئلـــــــــــة | | أبداً | نادراً | أحياناً | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20. التأخر في الذهاب إلى الفصل الدراسي. | ت* | 53 | 40 | 57 | 25 | 5 | 2,38 | 1,130 |
| | % | 29,4 | 22,2 | 31,7 | 13,9 | 2,8 | | |
| 21. لوم التلاميذ بشكل مستمر. | ت* | 4 | 32 | 98 | 32 | 14 | 3,11 | ,865 |
| | % | 2,2 | 17,8 | 54,4 | 17,8 | 7,8 | | |
| 22. كثرة التذمر من التلاميذ. | ت* | 00 | 9 | 84 | 59 | 28 | 3,59 | ,810 |
| | % | 0 ,0 | 5,0 | 46,7 | 32,8 | 15,6 | | |
| 23. كثرة التذمر من أوضاع المدرسة. | ت* | 00 | 26 | 41 | 85 | 28 | 3,64 | ,914 |
| | % | 0 ,0 | 14,4 | 22,8 | 47,2 | 15,6 | | |
| 24. الإقبال على العطل المرضية دون الحاجة إليها. | ت* | 112 | 49 | 14 | 00 | 5 | 1,54 | ,861 |
| | % | 62,2 | 27,2 | 7,8 | 0 ,0 | 2,8 | | |
| 25. عدم القدرة على تحمل الوقت المخصص للتدريس. | ت* | 19 | 26 | 98 | 23 | 14 | 2,93 | 1,003 |
| | % | 10,6 | 14,4 | 54,4 | 12,8 | 7,8 | | |
| 26. التغيب عن العمل من دون مبرر حقيقي. | ت* | 113 | 31 | 31 | 00 | 5 | 1,63 | ,957 |
| | % | 62,8 | 17,2 | 17,2 | 0 ,0 | 2,8 | | |
| 27. الرغبة في التدخين أثناء إلقاء الدرس. | ت* | 146 | 9 | 00 | 00 | 25 | 1,52 | 1,091 |
| | % | 81,1 | 5,0 | 0 ,0 | 0 ,0 | 13,9 | | |
| 28. الرغبة في تناول المشروبات المنشطة والمهدئة (القهوة، الشاي). | ت* | 46 | 4 | 107 | 18 | 5 | 2,62 | 1,058 |
| | % | 25,6 | 2,2 | 59,4 | 10,0 | 2,8 | | |
| 29. تناول المهدئات (الأقراص المهدئة). | ت* | 100 | 42 | 28 | 5 | 5 | 1,74 | 1,005 |
| | % | 55,6 | 23,3 | 15,6 | 2,8 | 2,8 | | |
| 30. تناول المنومات (الأقراص المنومة). | ت* | 114 | 41 | 10 | 10 | 5 | 1,62 | 1,010 |
| | % | 63,3 | 22,8 | 5,6 | 5,6 | 2,8 | | |
| 31. تجنب مواجهة المدير أو مجادلته بحدة. | ت* | 34 | 50 | 51 | 35 | 10 | 2,65 | 1,155 |
| | % | 18,9 | 27,8 | 28,3 | 19,4 | 5,6 | | |
| 32. معاقبة التلاميذ بالشتم. | ت* | 26 | 32 | 87 | 13 | 22 | 2,85 | 1,141 |
| | % | 14,4 | 17,8 | 48,3 | 7,2 | 12,2 | | |
| 33. مجادلة التلاميذ بحدة. | ت* | 5 | 00 | 99 | 50 | 26 | 3,51 | ,842 |
| | % | 2,8 | 0 ,0 | 55,0 | 27,8 | 14,4 | | |
| 34. كثرة الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية. | ت* | 10 | 25 | 44 | 78 | 23 | 3,44 | 1,058 |
| | % | 5,6 | 13,9 | 24,4 | 43,3 | 12,8 | | |
| **المجـــــــموع** | | | | | | | 38,30 | 7,50 |

يتضح من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات الأعراض السلوكية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي، أن نسبة معتبرة من المدرسين لا تظهر عليهم الأعراض السلوكية، بحيث تبين من

خلال المعالجة الإحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة على البنود المنتمية لهذا البعد والمبوبة في الجدول (21.5) أن متوسطات أغلب العبارات كانت أقل من المتوسط عل سلم تنقيط البنود، بحيث نجد أن خمسة بنود فقط كانت متوسطاتها أكبر من المتوسط نستعرضها مرتبة فيما يلي:

1. كثرة الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية بمتوسط بلغ 3,64، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث أظهرت النتائج أن 62.8 % من أفراد عينة الدراسة يكثرون الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية، و22.8 % منهم يشتكون أحيانا من هذا المشكل، في حين نجد أن 14.4 % منهم ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

2. كثرة التذمر من التلاميذ، بمتوسط قدر بـ 3,59 وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، فقد اتضح من خلال تحليل نتائج هذا البند أن 48.4 % من المدرسين غالبا ما يتذمرون من التلاميذ، و 47.2 % يظهر أحيانا لديهم هذا السلوك، في حين نجد أن 5 % فقط من المدرسين ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

3. مجادلة التلاميذ بحدة بمتوسط بلغ 3,51، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث يتضح من نتائج هذا البند أن 42.2 % من المدرسين غالبا ما يجادلون التلاميذ بحدة، و 55 % يظهر أحيانا لديهم هذا السلوك، في حين نجد أن 2.8 % فقط من المدرسين ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

4. التذمر من أوضاع المدرسة بمتوسط قدر بـ 3,64، فقد أظهرت نتائج هذا البعد أن 56.1 % من أفراد عينة الدراسة يكثرون من التذمر من أوضاع المدرسة ، و24.4 % منهم أحيانا يتذمرون من أوضاع المدرسة، في حين نجد أن 19.5 % لا يظهر لديهم هذا السلوك.

5. لوم التلاميذ بشكل مستمر بمتوسط قدر بـ 3,59، وهو أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود ، حيث نجد أن 25.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يظهر لديهم هذا السلوك، و 54.4 % منهم يظهر أحيانا لديهم هذا السلوك، و20 % من المدرسين ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

أما بالنسبة لبقية البنود التي تضمنت الأعراض السلوكية التي تظهر على المدرسين عند شعورهم بالضغط النفسي، فقد جاءت متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عليها أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وهذا يعني أنها لا تظهر بشكل متكرر على معظم أفراد عينة الدراسة، وهذا ما ستوضحه النتائج التالية:

6. عدم القدرة على تحمل الوقت المخصص للتدريس بمتوسط قدر بـ 2,93، حيث نجد أن 20.6 % من أفراد عينة الدراسة ليست لديهم القدرة على تحمل الوقت المخصص للتدريس، و 54.4 % منهم أحيانا لا يستطيعون تحمل الوقت المخصص للتدريس، و25 % من المدرسين ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

7. معاقبة التلاميذ بالشتم بمتوسط قدر بـ 2,85، فقد أظهرت نتائج هذا البعد أن 19.4 % من المدرسين غالبا ما يعاقبون التلاميذ بالشتم، و 48.3 % منهم يظهر أحيانا لديهم هذا السلوك، و32.2 % لا يظهر لديهم هذا السلوك.

8. تجنب مواجهة المدير أو مجادلته بحدة بمتوسط بلغ 2,65، وقد بينت النتائج أن 25 % من المدرسين غالبا ما يتجنبون مواجهة المدير أو مجادلته بحدة، و 28.3 % يظهر أحيانا لديهم هذا السلوك، و46.7 % لا يسلكون هذا السلوك.

9. التأخر في الذهاب إلى الفصل الدراسي بمتوسط قدر بـ 2,38، وقد أظهرت نتائج هذا البند أن 16.7 % من المدرسين غالبا ما يتأخرون في الذهاب إلى الفصل الدراسي، و31.7 % أحيانا يظهر لديهم هذا السلوك، و51.6 % ينتفي لديهم هذا السلوك.

10. تناول المهدئات بمتوسط بلغ 1,74، حيث نجد أن 5.6 % فقط من أفراد عينة الدراسة يتناولون المهدئات، و15.6 % منهم يسلكون هذا السلوك أحيانا، في حين نجد أن 78.9 % منهم ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

11. تناول المنومات بمتوسط قدر بـ 1,62، فقد أظهرت النتائج أن 8.3 % فقط من أفراد عينة الدراسة يتناولون المنومات، و5.6 % منهم يسلكون هذا السلوك أحيانا، في حين نجد أن 86.1 % منهم ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

12. الرغبة في التدخين أثناء إلقاء الدرس بمتوسط قدر بـ 1,52، وقد بينت النتائج أن 13.9 % فقط أجابوا بأنهم غالبا ما يرغبون في التدخين أثناء إلقاء الدرس، و 85.1 % من أفراد عينة الدراسة لا تكون لديهم الرغبة في التدخين أثناء إلقاء الدرس.

13. التغيب عن العمل من دون مبرر حقيقي بمتوسط قدر بـ 1,63، فقد أظهرت النتائج أن 2.8 % فقط من أفراد عينة الدراسة يتغيبون عن العمل من دون مبرر حقيقي، و17.2 % أحيانا يسلكون هذا السلوك، في حين نجد أن 80 % منهم ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

14. الإقبال على العطل المرضية دون الحاجة إليها بمتوسط قدر بـ 1,54، بحيث نجد أن 2.8 % فقط من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يقبلون على العطل المرضية دون الحاجة إليها، و 7.2 % منهم يسلكون هذا السلوك أحيانا، في حين نجد أن 89.4 % منهم ينتفي وجود هذا السلوك لديهم.

يتضح من خلال تحليل نتائج إجابات المدرسين على بعد الأعراض السلوكية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي، أن المدرسين لا تظهر عليهم الأعراض السلوكية بشكل واضح مع وجود تفاوت في درجات ظهور هذه الأعراض، وهذا ما يتضح من خلال متوسط إجابات المدرسين على هذا البعد والذي قدر بـ 38,30، وهو أقل من النقطة الفاصلة المقدرة بـ 42.

### 3.1.2.2.5. عرض نتائج بعد الأعراض الانفعالية:

**الجدول (22.5)**: الأعراض الانفعالية.

| الأسئلــــــــة | | أبدًا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 35. الشعور بالكآبة. | ت* | 12 | 8 | 64 | 76 | 20 | 3,47 | ,98 |
| | % | 6,7 | 4,4 | 35,6 | 42,2 | 11,1 | | |
| 36. الشعور بالوحدة. | ت* | 40 | 36 | 61 | 31 | 12 | 2,66 | 1,19 |
| | % | 22,2 | 20,0 | 33,9 | 17,2 | 6,7 | | |
| 37. الميل إلى العزلة. | ت* | 60 | 56 | 41 | 15 | 8 | 2,19 | 1,12 |
| | % | 33,3 | 31,1 | 22,8 | 8,3 | 4,4 | | |
| 38. الرغبة في الصراخ والبكاء. | ت* | 67 | 51 | 54 | 00 | 8 | 2,06 | 1,03 |
| | % | 37,2 | 28,3 | 30,0 | | 4,4 | | |
| 39. اليأس من المستقبل. | ت* | 24 | 14 | 85 | 49 | 8 | 3,02 | 1,03 |
| | % | 13,3 | 7,8 | 47,2 | 27,2 | 4,4 | | |
| 40. كثرة الكلام. | ت* | 53 | 23 | 38 | 50 | 16 | 2,74 | 1,37 |
| | % | 29,4 | 12,8 | 21,1 | 27,8 | 8,9 | | |
| 41.كثرة الضحك. | ت* | 48 | 48 | 70 | 10 | 4 | 2,30 | ,99 |
| | % | 26,7 | 26,7 | 38,9 | 5,6 | 2,2 | | |
| 42. الشعور بالإحباط. | ت* | 27 | 18 | 87 | 27 | 21 | 2,98 | 1,15 |
| | % | 15,0 | 10,0 | 48,3 | 15,0 | 11,7 | | |
| 43. الخوف من المستقبل. | ت* | 18 | 19 | 93 | 34 | 16 | 3,06 | 1,02 |
| | % | 10,0 | 10,6 | 51,7 | 18,9 | 8,8 | | |
| **المجــــــموع** | | | | | | | 24,86 | 5,40 |

أظهرت المعالجة الإحصائية لبيانات الأعراض الانفعالية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي والمبوبة في الجدول رقم (22.5)، أن أغلب متوسطات إجابات المدرسين على هذا البعد كانت أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، بحيث نجد أن ثلاث عبارات فقط كانت متوسطاتها أكبر من المتوسط وتتضمن هذه العبارات المظاهر الانفعالية التالية:

1. الشعور بالكآبة بمتوسط قدر ب 3,47، حيث تبين من خلال تحليل النتائج أن 53.3 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بالكآبة ، و35.6 % منهم أحيانا يشعرون بالكآبة، في حين نجد أن 11.1 % فقط من المدرسين لا يشعرون بالكآبة.

2. الخوف من المستقبل بمتوسط قدر ب 3,06، حيث يتضح من خلال النتائج أن 27.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بـالخوف من المستقبل، و51.7 % منهم أحيانا يشعرون الخوف من المستقبل، في حين نجد أن 20.6 % ليس لديهم هذا الشعور .

3. اليأس من المستقبل بمتوسط قدر ب 3,02 حيث نجد أن 31.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بالخوف من المستقبل، و47.2 % منهم أحيانا يشعرون بالخوف من المستقبل، في حين نجد أن 21.1 % ليس لديهم هذا الشعور.

أما باقي البنود فقد جاءت متوسطات إجابات المدرسين عليها أقل من المتوسط، وقد شملت هذه البنود المظاهر الإنفعالية التالية وهي مرتبة على حسب درجة ظهورها لدى المدرسين:

4. الشعور بالإحباط بمتوسط قدر بـ 2,98، حيث نجد أن 26.7 % من المدرسين غالبا ما يشعرون بالإحباط، و48.3 % أحيانا يصابون بالإحباط، و26.7 % لا يظهر لديهم هذا الشعور.

5. كثرة الكلام بمتوسط قدر بـ 2,74، حيث نجد أن 36.7 % من المدرسين غالبا ما يكثرون من الكلام، و21.1 % أحيانا يكثرون من الكلام، و42.2 % ليس لديهم هذا العرض.

6. الشعور بالوحدة بمتوسط قدر بـ 2,66، حيث نجد أن نسبة 23.9 % من المدرسين غالبا ما يشعرون بالوحدة، و33.9 % أحيانا يشعرون بالوحدة، و42.2 % لا يظهر لديهم هذا الشعور.

7. كثرة الضحك بمتوسط قدر بـ 2,30، حيث نجد أن 7.8 % من المدرسين غالبا ما يظهر لديهم هذا العرض، و38.9 % أحيانا يظهر لديهم، و53.4 % لا يظهر لديهم هذا العرض.

8. الميل إلى العزلة بمتوسط قدر ب 2,19، حيث نجد أن 12.7 % من المدرسين غالبا ما يميلون إلى العزلة، و22.8 % أحيانا يميلون إلى العزلة، و64.4 % لا يظهر لديهم هذا العرض.

9. الشعور بالوحدة بمتوسط قدر بـ 2,06، حيث نجد أن 4.4 % من المدرسين غالبا ما يشعرون بالوحدة، و30 % أحيانا يشعرون بالوحدة، و65.5 % ليس لديهم هذا الشعور.

وبحساب متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الأعراض الانفعالية تبين أنه أقل من النقطة الفاصلة المقدرة بـ 27، كما يتضح في الجدول رقم (22.5)، وبالتالي يمكن القول أن أغلب المدرسين لا تظهر عليهم الأعراض الانفعالية.

### 4.1.2.2.5. عرض نتائج بعد الاعراض المعرفية:

**الجدول (23.5)**: الأعراض المعرفية

| الأسئلـــــــة | | أبدًا | نادرا | أحيانًا | غالبا | دائمًا | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 44. صعوبة التركيز. | ت* | 24 | 8 | 67 | 65 | 16 | 3,23 | 1,118 |
| | % | 13,3 | 4,4 | 37,2 | 36,1 | 8,9 | | |
| 45. صعوبة تذكر المعلومات. | ت* | 32 | 46 | 72 | 18 | 12 | 2,62 | 1,094 |
| | % | 17,8 | 25,6 | 40,0 | 10,0 | 6,7 | | |
| 46. صعوبة إيصال الأفكار للتلاميذ. | ت* | 57 | 59 | 52 | 8 | 4 | 2,13 | ,986 |
| | % | 31,7 | 32,8 | 28,9 | 4,4 | 2,2 | | |
| 47. انخفاض الدافعية للعمل. | ت* | 20 | 19 | 75 | 54 | 12 | 3,11 | 1,054 |
| | % | 11, | 10,6 | 41,7 | 30,0 | 6,7 | | |
| 48. ضعف القدرة على الإبداع. | ت* | 16 | 31 | 55 | 62 | 16 | 3,17 | 1,098 |
| | % | 8,9 | 17,2 | 30,6 | 34,4 | 8,9 | | |
| 49. صعوبة فهم المعلومات والأفكار الجديدة. | ت* | 25 | 25 | 70 | 48 | 12 | 2,98 | 1,111 |
| | % | 13,9 | 13,9 | 38,9 | 26,7 | 6,7 | | |
| 50. عدم المبادرة في طرح الأفكار. | ت* | 12 | 31 | 63 | 70 | 4 | 3,13 | ,952 |
| | % | 6,7 | 17,2 | 35,0 | 38,9 | 2,2 | | |
| 51. تشتت الانتباه. | ت* | 16 | 12 | 83 | 65 | 4 | 3,16 | ,922 |
| | % | 8,9 | 6,7 | 46,1 | 36,1 | 2,2 | | |
| 52. صعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ. | ت* | 4 | 39 | 87 | 38 | 12 | 3,08 | ,884 |
| | % | 2,2 | 21,7 | 48,3 | 21,1 | 6,7 | | |
| 53. نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس. | ت* | 17 | 78 | 76 | 5 | 4 | 2,45 | ,793 |
| | % | 9,4 | 43,3 | 42,2 | 2,8 | 2,2 | | |
| 54. فقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس. | ت* | 15 | 8 | 124 | 10 | 23 | 3,10 | ,969 |
| | % | 8,3 | 4,4 | 68,9 | 5,6 | 12,8 | | |
| **المجـــــموع** | | | | | | | 33,12 | 7,02 |

اتضح من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات الأعراض المعرفية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي والمبوبة في الجدول رقم (22.5)، أن أغلب متوسطات إجابات المدرسين على هذا البعد كانت أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، وفيما يلي نستعرض العبارات التي تتضمن المظاهر المعرفية مرتبة حسب درجة ظهورها:

1. صعوبة التركيز بمتوسط قدر بـ 3,23، حيث تبين من خلال النتائح أن 45 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يجدون صعوبة في التركيز، و37.2 % منهم أحيانا يجدون صعوبة في التركيز، في حين نجد أن 17.7 % من المدرسين لا يعانون من هذا المشكل.

2. ضعف القدرة على الإبداع بمتوسط قدر ب 3,17، حيث نجد أن 43.3 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من ضعف القدرة على الإبداع ، و30.6 % منهم أحيانا يعانون من ضعف القدرة على الإبداع، في حين نجد أن 26.1 % لا يعانون من هذا المشكل.

3. تشتت الإنتباه بمتوسط قدر ب 3,16، حيث نجد أن 38.3 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتشتت انتباههم أثناء القاء الدرس، و46.1 % منهم أحيانا يعانون من تشتت الإنتباه، في حين نجد أن 15.6% ليس لديهم هذا المشكل .

4. عدم المبادرة بطرح الأفكار بمتوسط قدر بـ 3,13، حيث نجد أن 38.3 % من أفراد عينة الدراسة في أغلب الأحيان لا يبادرون بطرح الأفكار ، و46.1 % منهم أحيانا لا يبادرون بطرح الأفكار، في حين نجد أن 15.6 % ليس لديهم هذا المشكل.

5. انخفاض الدافعية للعمل بمتوسط قدر ب 3,11، حيث نجد أن 36.7 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بانخفاض الدافعية للعمل، و41.7 % منهم أحيانا يشعرون بانخفاض الدافعية للعمل، في حين نجد أن 21.6 % ليس لديهم هذا المشكل.

6. فقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس بمتوسط قدر ب 3,10، حيث نجد أن 18.4 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بـفقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس، و68.9 % منهم أحيانا يشعرون بـفقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس، في حين نجد أن 12.7 % لا يعانون من هذا المشكل.

7. صعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ بمتوسط قدر ب 3,08، حيث نجد أن 18.4 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بـصعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ، و68.9 % منهم أحيانا يشعرون بـصعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ، في حين نجد أن 12.7 % ليست لديهم أية صعوبة في ذلك.

8. صعوبة فهم المعلومات والأفكار الجديدة بمتوسط قدر ب 2,98، وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث نجد أن 33.4 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يشعرون بـصعوبة في فهم المعلومات والأفكار

الجديدة، و38.9 % منهم أحيانا يشعرون بـصعوبة في فهم المعلومات والأفكار الجديدة، في حين نجد أن 27.8 % من المدرسين ليس لديهم صعوبة في ذلك.

9. صعوبة تذكر المعلومات بمتوسط قدر ب 2,62، وهو أقل من المتوسط على تنقيط البنود، حيث نجد أن 16.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يجدون صعوبة في تذكر المعلومات، و40 % منهم أحيانا يجدون صعوبة في تذكر المعلومات، في حين نجد أن 43.4 % من المدرسين ليست لديهم صعوبة في ذلك.

10. نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس بمتوسط قدر ب 2,45، وهو أقل من المتوسط على سلم تنقيط البنود، حيث نجد أن 5 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يعانون من نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس، و42.2 % منهم أحيانا يعانون من نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس، في حين نجد أن 52.7 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

11. صعوبة إيصال الأفكار للتلاميذ بمتوسط قدر ب 2,45، وهو أقل من المتوسط ، حيث نجد أن 6.6 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يجدون صعوبة في إيصال الأفكار للتلاميذ، و28.9 % منهم أحيانا يجدون صعوبة في إيصال الأفكار للتلاميذ، في حين نجد أن 64.5 % من المدرسين ليس لديهم هذا المشكل.

يتبين من خلال تحليل نتائج إجابات المدرسين على بعد الأعراض المعرفية التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغط النفسي، أن نسبة معتبرة من المدرسين تظهر عليهم الأعراض الانفعالية مع وجود تفاوت في درجات ظهور هذه الأعراض، وهذا ما يتضح من خلال متوسط إجابات المدرسين على هذا البعد والذي قدر بـ 33,12، وهو أعلى بقليل من النقطة الفاصلة المقدرة بـ 33 .

يتضح من خلال تحليل نتائج محور الأعراض التي تظهر على المدرسين نتيجة تعرضهم للضغوط النفسية والتي تشمل الأعراض السلوكية، الأعراض الجسمية، الأعراض الإنفعالية، والأعراض المعرفية، أن هناك تفاوت في درجة ظهور هذه الأعراض، فقد أظهرت النتائج أن الأعراض الجسمية والأعراض المعرفية هي الأكثر ظهورا على المدرسين، بالمقارنة مع الأعراض السلوكية والانفعالية، ولكن بصفة عامة نجد أن المدرسين تظهر عليهم أثارا وأعراضا سلبية نتيجة تعرضهم للضغوط النفسية، وهذا ما يتبين من خلال متوسط إجابات عينة الدراسة والذي قدر بــ 162,10، وهو أكبر بقليل من النقطة الفاصلة المقدرة بـ 162 كما يتضح في الجدول رقم (24.5). وبالتالي تحققت الفرضية التي تنص على أن المدرسين يعانون من أعراض الضغط النفسي.

**الجدول رقم (24.5)**: ترتيب فريدمان لأبعاد الأعراض التي تظهر على المدرسين.

| الأعـــــــراض | المتوسط | الانحراف | متوسط الرتب |
|---|---|---|---|
| 1. الأعراض الجسمية | 66,52 | 14,99 | 3,91 |
| 2. الأعراض الفكرية | 32,12 | 7,02 | 2,78 |
| 3. الأعراض السلوكية | 38,30 | 7,50 | 2,16 |
| 4. الأعراض الانفعالية | 24,86 | 5,40 | 1,16 |
| المجــــــموع | 162,10 | 23.80 | |

## 4.2.5. عرض نتائج العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية و الأعراض التي تظهر على المدرسين:

نصت الفرضية الرابعة على أنه " توجد علاقة ارتباطيه بين شعور المدرسين بالضغط النفسي ودرجة ظهور أعراض الضغط النفسي لديهم". ومن أجل التحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون Pearson من أجل التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين تعرض المدرسين للضغوط النفسية ودرجة ظهور الأعراض لديهم، وفيما يلي نستعرض النتائج التي تم التوصل إليها:

**الجدول رقم (25.5)**: نتائج العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية و الأعراض التي تظهر على المدرسين

| المـــتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية | 256,67 | 24,48 | 0,19** | دال |
| الأعـــــراض | 162,10 | 23,80 | | |

** الارتباط دال عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول ( 25.5) وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين شعور المدرسين بالضغط النفسي ودرجة ظهور الأعراض لديهم، أي كلما زاد شعور المدرسين بالضغط النفسي كلما زادت درجة ظهور الأعراض لديهم، وبالتالي تحققت الفرضية الرابعة التي نصت على وجود علاقة ارتباطيه بين شعور المدرسين بالضغط النفسي ودرجة ظهور أعراض الضغط لديهم.

**5.2.5. عرض نتائج المحور الثالث:** الطرق والأساليب التي يمكن أن تساهم في التخفيف من الضغوط النفسية التي يعاني منها المدرسون.

**الجدول (26.5):** الحلول المقترحة للتخفيف من الضغوط النفسية التي يعاني منها المدرسون.

| الأسئلـــــــــة | | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. تخفيف البرامج الدراسية. | ت* | 00 | 11 | 14 | 70 | 85 | 4,27 | ,851 |
| | % | 0 ,0 | 6,1 | 7,8 | 38,9 | 47,2 | | |
| 2. التقليل من حجم التلاميذ في القسم. | ت* | 00 | 4 | 13 | 47 | 116 | 4,53 | ,728 |
| | % | 0 ,0 | 2,2 | 7,2 | 26,1 | 64,4 | | |
| 3.توفير الشروط اللازمة لتطبيق طريقة التدريس بالكفاءات. | ت* | 4 | 5 | 21 | 55 | 95 | 4,29 | ,936 |
| | % | 2,2 | 2,8 | 11,7 | 30,6 | 52,8 | | |
| 4.تخصيص برامج تكوينية جادة قبل إحداث أي تغيير. | ت* | 00 | 19 | 29 | 60 | 72 | 4,03 | ,994 |
| | % | 0 ,0 | 10,6 | 16,1 | 33,3 | 40,0 | | |
| 5.إشراك المدرس في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية. | ت* | 5 | 13 | 43 | 34 | 85 | 4,01 | 1,121 |
| | % | 2,8 | 7,2 | 23,9 | 18,9 | 47,2 | | |
| 6.تحفيز وتشجيع المدرس معنويا وماديا. | ت* | 9 | 4 | 32 | 31 | 104 | 4,21 | 1,122 |
| | % | 5,0 | 2,2 | 17,8 | 17,2 | 57,8 | | |
| 7.التعديل في القوانين المتعلقة بطريقة التعامل مع التلاميذ. | ت* | 9 | 13 | 37 | 41 | 80 | 3,94 | 1,180 |
| | % | 5,0 | 7,2 | 20,6 | 22,8 | 44,4 | | |
| 8.إيجاد طريقة لحماية الأستاذ من التلاميذ وأوليائهم. | ت* | 5 | 13 | 44 | 32 | 86 | 4,01 | 1,126 |
| | % | 2,8 | 7,2 | 24,4 | 17,8 | 47,8 | | |
| 9.توفير الظروف المادية المناسبة داخل قاعات التدريس. | ت* | 5 | 17 | 28 | 43 | 87 | 4,34 | ,946 |
| | % | 2,8 | 9,4 | 15,6 | 23,9 | 48,3 | | |
| 10.تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ للتواصل مع أولياء التلاميذ. | ت* | 00 | 17 | 9 | 50 | 104 | 4,06 | 1,137 |
| | % | 0 ,0 | 9,4 | 5,0 | 27,8 | 57,8 | | |
| 11.تفعيل دور الإدارة المدرسية (المدير، المساعدين التربويين). | ت* | 4 | 19 | 30 | 37 | 90 | 4,06 | 1,127 |
| | % | 2,2 | 10,6 | 16,7 | 20,6 | 50,0 | | |
| 12.تنظيم برامج تكوينية جادة للمدرسين قبل وبعد إحداث أي تغيير. | ت* | 00 | 13 | 18 | 31 | 118 | 4,41 | ,938 |
| | % | 0 ,0 | 7,2 | 10,0 | 17,2 | 65,6 | | |

اتضح من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات محور الحلول التي من شأنها أن تخفف من الضغط النفسي الذي يعاني منه المدرسين، وهذا حسب ما اقترحه المدرسين، والمبوبة في الجدول رقم (26.5)، أن الطرق والأساليب التي يمكن أن تخفف من الضغوط النفيسة التي يعاني منها المدرسين نتيجة التغييرات التي مست المنظومة التربوية تمثلت فيما يلي:

1. التقليل من حجم التلاميذ في القسم حيث اقترح 90.5 % من المدرسين ضرورة التقليل من حجم التلاميذ في الأقسام الدراسية.
2. تخفيف البرامج الدراسية حيث أكد 86.1 % من المدرسين ضرورة تخفيف البرامج الدراسية.
3. تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ حيث أكد 85.6 % من المدرسين ضرورة تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ.
4. توفير الشروط اللازمة لتطبيق طريقة التدريس بالكفاءات ، وهذا ما تم اقتراحه من قبل 83.4 % من أفراد عينة الدراسة.
5. تنظيم برامج تكوينية جادة للمدرسين قبل وبعد إحداث أي تغيير ، وهذا ما تم اقتراحه من قبل 82.8 % من المدرسين.
6. تحفيز وتشجيع المدرس ماديا ومعنويا حيث أكد 75 % من المدرسين ضرورة تحفيز وتشجيع المدرس ماديا ومعنويا.
7. توفير الظروف المادية المناسبة داخل قاعات التد ريس، وهذا ما اقترحة 72.2 % من أفراد عينة الدراسة.
8. ضرورة تفعيل دور الإدارة المدرسية حيث أكد 70.6 % من المدرسين ضرورة تفعيل دور الإدارة المدرسية.
9. ضرورة التعديل في القوانين المتعلقة بطريقة التعامل مع التلاميذ ، وهذا ما تم اقتراحه من قبل 67.2 % من المدرسين.
10. إشراك المدرس في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية ، حيث أكد 66.1 % من المدرسين ضرورة إشراك المدرسين في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية.
11. إيجاد طريقة لحماية المدرسين من التلاميذ وأوليائهم، وهذا ما اقترحه 65.6 % من المدرسين.

نستنتج من خلال الاقتراحات المقدمة من طرف المدرسين أن مشكل اكتظاظ الأقسام من أكثر المشاكل التي يعاني منها المدرس الجزائري، حيث نجد أن 26.7 % من الأقسام المدرسة من طرف عينة الدراسة الحالية يتجاوز فيها عدد التلاميذ 41 تلميذ، ونسبة 53.3 % من الأقسام يتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 36 – 40، وهو عدد كبير خاصة وأن المناهج والطرق الجديدة في التدريس تطلب أن لا يتجاوز عدد التلاميذ

في القسم الواحد 25 تلميذ، وهذا ما يزيد من صعوبة تدريس التلاميذ بالطريقة الجديدة، ومن المؤكد أن هذا العائق سيشكل ضغطا نفسيا للمدرس.

كما يعتبر عدم تعاون الأولياء مع المدرسين لحل مختلف المشاكل الدراسية لأبنائهم عاملا من العوامل التي تسبب الضغط للمدرسين، وهذا ما يتضح من خلال اقتراح المدرسين لضرورة تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ، حتى تساهم في دفع أولياء التلاميذ للتعاون مع المدرسين لحل مختلف المشاكل التي يتعرض لها أبنائهم.

كما اقترح المدرسين ضرورة توفير كل الشروط والظروف الملائمة لترجمة كل التغييرات والتجديدات التي مست المناهج وطرق التدريس على أرض الواقع، عن طريق توفير الوسائل التعليمية المناسبة لذلك، وتجهيز الأقسام الدراسية بما يتناسب مع ذلك، وتنظيم برامج تكوينية فعالة وناجعة للمدرس ... الخ، وهذا يدل على أن ظروف العمل التربوي في المدارس الجزائرية تعد من العوامل الضاغطة التي يعاني منها المدرسين، لكونها لا تتلاءم مع مختلف المستجدات التي تحدث في المنظومة التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك فقد أكد المدرسين على ضرورة تشجيعهم وتحفيزيهم ماديا ومعنويا، وكذا اشراكهم في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة سن قوانين تحمي المدرس من كل المخاطر التي قد تلحق به خاصة من قبل التلاميذ وأوليائهم.

### 3.5. مناقشة النتائج:

استنادا إلى المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الحالية، تم التوصل إلى العديد من المعطيات التي تفسر عوامل المشكلة المطروحة وتجيب عن العديد من التساؤلات المطروحة في موضوع الدراسة الحالية، وسيتم من خلال هذا العنصر مناقشة تلك المعطيات ومقارنتها ببعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، مع تقديم بعض التفسيرات استنادا إلى بعض الملاحظات الميدانية التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة:

#### 1.3.6. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أكدت نتائج الدراسة الحالية صحة الفرضية الأولى، والتي مفادها أن المدرسين يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لمجموعة من العوامل التي لها علاقة بالتغييرات التي مست المنظومة التربوية؛ فقد اتضح أن 89.44 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من الضغوط النفسية، وهذه الضغوط هي نتيجة لمجموعة من العوامل التي لها علاقة بالظروف العامة للعمل التربوي في ظل مختلف التغييرات التي شهدتها ولازالت المدرسة الجزائرية تشهدها.

حيث بينت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة معتبرة من المدرسين غير راضين عن التغييرات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، خاصة ما تعلق منها بمحتويات وحجم البرامج والمناهج الدراسية، وكذلك طرق التدريس، فقد اتضح من خلال آراء المدرسين أنه من الصعب تنفيذها وتطبيقها، لكون محتوى المناهج والبرامج الدراسية الجديدة لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج، ولا مع قدرة التلاميذ الاستيعابية، كما أن طرائق التدريس الجديدة صعبة التطبيق، نظرا لضيق الوقت المخصص لكل حصة دراسية، وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، وعدم توفر الوسائل الضرورية لتنفيذها.

بالإضافة إلى أنه لم تهيئ لها الإمكانات والظروف المناسبة لترجمتها على أرض الواقع، فمن خلال الملاحظات الميدانية والمقابلات التي أجريت مع المدرسين تبين أن أغلب المدرسين لازالوا يتعاملون بالطريقة القديمة في التدريس والتي تعتمد أساسا على الإلقاء، لأن الطريقة الجديدة في التدريس لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع، فمعظم الأقسام الدراسية يقارب فيها عدد التلاميذ 40 تلميذ، في حين أن طرائق التدريس الجديدة تتطلب أن لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد 25 تلميذ (هني، 2005)، وهذا ما يتضح من

خلال نسبة المدرسين الذين يعانون من الضغوط النفسية بسب صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات والتي قدرت بـ 61.1 %.

ومن جهة أخرى فإن محتويات المناهج الجديدة تتطلب توفر مجموعة من الوسائل اللازمة لتنفيذها، مثل أجهزة الإعلام الآلي وشبكة الانترنت والأجهزة العاكسة، وهذا ما لا تتوفر عليه العديد من الأقسام الدراسية في المدارس الجزائرية، وحتى وإن توفرت في بعض المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، فإنها غالبا ما تبقى حكرا على الإداريين فقط، ولا تستعمل إلاّ لغرض انجاز بعض الأعمال الإدارية المحضة، وفي غالب الأحيان لا تتاح للمدرسين، كما أن المناهج الدراسية الجديدة تتميز بالكثافة والطول، بحيث نجد أن نسبة 62.7 % من المدرسين يعانون من الضغوط النفسية بسب كثافة البرامج الدراسية، ونسبة 54.9 % يعانون من طول البرامج الدراسية.

زيادة على ذلك فإن نسبة معتبرة من المدرسين قدرت بـ 43.8 % يجدون صعوبة في تطبيق طريقة التدريس الجديدة، وهذا راجع بالأصل إلى عدم المامهم بالمعلومات الكافية حول مفهوم بداغوجيا الكفاءات وهي الطريقة الجديدة في التدريس.

وهكذا يتضح أن المدرسين غير راضين على التغييرات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، وتعتبر مصدرا أو عاملا من العوامل التي تسبب لهم ضغطا نفسيا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بعض الباحثين السابقين مثل ريجيو (Rigio) الذي لخص خصائص الوظائف التي تسبب الضغط وكان من بين هذه الخصائص خاصية التغيير التنظيمي، بحيث أكد أن الوظائف التي تتميز بالتغيير في المهام والأدوار وأساليب العمل تسبب الضغط للأفراد الذين يشغلونها (Huffman et al, 1997).

وكذلك أشار كل من زاليزنك ودي فريز وهوارد (Zaleznik, de Vries, & Woward (1977 أن التغيير التنظيمي سبب من أسباب الضغوط، ومن أمثلة التغييرات التي تؤدي بالأفراد إلى الشعور بالضغط إعادة تنظيم المؤسسة، تغيير في أنظمة العمل وأدواته، تغيير في سياسات المنظمة...الخ (العزاوي وابو حميدان، 2001).

كما توصلت أغلال بوكرمة (2006) إلى أن أغلب مدرسي مادة العلوم الطبيعية في المدارس الجزائرية، ليس لديهم الفهم الكافي لبداغوجيا الكفاءات، وهي الطريقة الجديدة التي جاءت بها التغييرات التي مست النظام التربوي في الجزائر، وهذا ما يسبب لهم صعوبات في تطبيق هذه الطريقة، ويخلق لديهم ضغوطا نفسية.

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية أن التغييرات التي أدخلت على المنظومة التربوية نجمت عنها أعباء مهنية كبيرة، حيث جاء عامل الأعباء المهنية التي نجمت عن مختلف التغييرات والإصلاحات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، من أكثر العوامل المسببة للضغوط النفسية للمدرسين بمتوسط قدر بـ 64.95؛ ويظهر هذا جليا من خلال تحليل نتائج بعد الأعباء المهنية، والتي أسفرت عن وجود مجموعة من العوامل التي تؤكد على أن المدرسين يعانون من ضغوط الأعباء المهنية.

فقد أشارت النتائج إلى أن المدة المحددة لإنهاء المقررات الدراسية غير كافية بسبب طول البرامج والمناهج الدراسية الجديدة، وكثرة التصحيحات نتيجة للتقويم المستمر للتلاميذ، حيث نجد أن نسبة 69.5 % من المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسب ضرورة التقيّد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي، ونسبة 65.6 % يتعرضون لضغوط نفسية بسب تصحيح عدد كبير من الواجبات وأوراق الفروض والاختبارات، ونسبة 60 % يتعرضون لضغوط نفسية بسب صعوبة التقيّد بالتقويم المستمر.

حيث أكد أغلب المدرسين الذين أجريت معهم المقابلات، أنهم غير راضين عن طريقة تقويم التلاميذ، والتي اقرتها التغييرات التي مست المنظومة التعليمية، لأنها متعبة للمدرسين وللتلاميذ على حد السواء، فهي تجبر المدرسين على إجراء فرضين واختبار لكل فصل دراسي بالإضافة إلى فرض منزلي لكل درس، إضافة إلى نقطة المراقبة المستمرة، وهذا يعتبر عبأً كبيرا على المدرسين.

كما أوضحت النتائج على أن نسبة كبيرة من المدرسين تعاني من قلة الأوقات المخصصة للراحة بسبب كثافة ساعات العمل، وكثرة المطالب الملقاة على كاهل المدرسين، والتي تجبر المدرسين في كثير من الأحيان إلى العمل لساعات طويلة خارج أوقات العمل؛ حيث نجد أن 52.7 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغط نفسي بسب اضطرارهم للقيام بمهام التصحيح والتحضير في البيت، ونسبة 53.9 % يتعرضون لضغوط نفسية بسب كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ، ونسبة 61.6 % يتعرضون لضغط نفسي بسبب تعدد الأدوار التي يقومون بها، ونسبة 53.4 % من المدرسين يعانون من ضغوط نفسية بسبب إعدادهم لمذكرات التدريس يوميا.

ضف إلى ذلك فإن التغييرات التي مست المنظومة التعليمية نجم عنها ضرورة إجراء دورات تكوينية لأجل توضيح كيفية تطبيق البرامج والمناهج الجديدة، إلاّ أن نسبة معتبرة من المدرسين ( 47.2 %) أكدوا على عدم جدية هذه البرامج والدورات التكوينية، وغالبا ما تجرى هذه الدورات التكوينية في فترات الراحة الممنوحة

للمدرسين، ومن ثم فهي تضييع لأوقات الراحة الممنوحة لهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن عدم جدية البرامج التكوينية تزيد من صعوبة تعامل المدرسين مع البرامج الدراسية الجديدة.

يتضح من خلال هذه النتائج أن التغييرات التي مست المنظومة التعليمية ألقت بأعباء جديدة على كاهل المدرسين، وقد أكدت العديد من الدراسات على أن الأعباء المهنية هي عامل من العوامل الضاغطة، ومن بين هذه الدراسات دراسة باهي سلامي (2008) التي توصل فيها إلى أن ضغوط الأعباء المهنية من أكثر المصادر التي تسبب ضغوطا نفسية للمدرسين، كما حدد ماك لين ( Mc Lean (1980 متغيرين أساسين يؤديان بالعامل إلى تجاوز حدود الاحتمال، وبالتالي إلى ضغوط مرتبطة بالعمل هما: العبء الكمي وزيادة حجم العمل المطلوب انجازه.

وعموما تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية مثل دراسة دنيهام ستيف ( Dinham Steve (1992، دراسة نيكول روير ( Nicole royer (2001، ودراسة عبيد عبد الله العمري (2003)، دراسة ناصر الدين زبدي (2004)، بحيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن الأعباء المهنية من بين المصادر المسببة للضغوط النفسية للمدرسين.

كما يعتبر عامل سلوك ومستوى التلاميذ، من بين العوامل التي تجعل المدرسين يعانون من الضغوط النفسية، فقد جاء هذا العامل في المرتبة الثانية من حيث حجم ومستوى الضغوط التي يسببها للمدرسين بمتوسط قدر بـ 43.82، حيث أظهرت النتائج أن عامل سلوك ومستوى التلاميذ يشكل ضغطا نفسيا للمدرسين.

فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن 58 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من صعوبة التحكم في التلاميذ بسب القوانين الإدارية المنحازة للتلاميذ، ونسبة 64.4 % يتعرضون لضغوط نفسية نتيجة لانعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ، وهذا ما ساهم في زيادة تمرد التلاميذ على النظام المدرسي بشكل عام وعلى المدرسين بشكل خاص، وغالبا ما يظهر هذا التمرد على شكل سلوكات غير لائقة وغير مقبولة مثل سب وشتم المدرسين، وقد تصل إلى حد الاعتداء سواء عن طريق الإشارات والألفاظ الغير المهذبة، أو الاعتداء الجسدي، وهذا ما يتضح من خلال تصريح 42.2 % من المدرسين أنهم غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية نتيجة للسلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ.

كما أن انعدام الصرامة في معاقبة التلاميذ، ساهم بشكل كبير في زيادة استهتار التلاميذ وعدم التزامهم بأداء الواجبات الدراسية المفروضة عليهم، وبالتالي انخفاض وتقهقر مستواهم التعليمي، وهذا ما يخلق صعوبات متعددة للمدرسين، حيث أكد 23.9 % من المدرسين أنهم غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية بسبب ضعف مستوى التلاميذ، ونسبة 59.8 % غالبا ما يعانون من ضعف الدافعية لدى التلاميذ، وهذا ما يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية التعلّمية.

ويتضح هذا من خلال تأكيد 64.4 % من أفراد عينة الدراسة على صعوبة تدريس التلاميذ بطريقة المقاربة بالكفاءات، وتصريح 31.7 % من المدرسين أن التلاميذ يجدون صعوبة في استيعاب محتويات البرامج الجديدة، ومن المؤكد أن هذا يزيد من متاعب المدرس لأنه مضطر لأن يجد طرقا مناسبة حتى يتمكن من جعل التلاميذ يستوعبون هذه البرامج، خاصة وأنه في حالة ضعف نتائج التلاميذ يكون أول من توجه له أصابع الإتهام.

إضافة إلى ذلك فإن المدرس يتعامل داخل القسم مع مجموعة كبيرة من التلاميذ، كل واحد منهم لديه سمات ومميزات تختلف عن الآخر، وهذا ما يخلق لديه صعوبات في التعامل مع الفروق الفردية لهؤلاء التلاميذ، فقد أكد 41.7 % من المدرسين أنهم يجدون صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ، وهذا ما يعرضهم لضغوط نفسية في كثير من الأحيان.

إن كل هذه المشاكل الناجمة عن سلوك التلاميذ سواء الدراسي أو الأخلاقي الذي عرف تقهقرا كبيرا في السنوات الأخيرة، حيث أصبح النظام المدرسي يتسامح ويتساهل مع كل السلوكات السيئة التي تصدر عن التلاميذ، وفي المقابل لم يصغ أي قوانين تحمي المدرس من هذه السلوكات السيئة، بل على العكس أصبحت توجه له الاتهامات وأصبح هوّ الملام الأول والأخير عن مستوى التعليم في المدرسة الجزائرية، وهكذا نجد أن حتى المعايير القانونية والأخلاقية تغيرت، فبعد أن كان المدرس يلقى كل الاحترام من قبل التلاميذ أصبح الآن في كثير من الأحيان محل سخرية من طرف التلاميذ؛ إن كل هذه العوامل من المؤكد أنها ستجعل المدرس يشعر بمستويات عالية من الضغوط النفسية.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن سلوك التلاميذ يمثل عامل ضغط للمدرس، مثل دراسة دنيهام ستيف (Dinham Steve (1992، دراسة يوسف حرب محمد عودة ( 1998)، دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1999)، ودراسة انطونيو وآخرون ( Antoniou et all (2006، دراسة بلاس ( Blase (1984،

دراسة كرياكو وسوتكليف Kyriacou & Sutcliffes (1978)، دراسة زبدي (2004)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن طبيعة العلاقة التي تربط المعلم بالتلاميذ من أهم المصادر الضاغطة التي يعاني منها المدرسون، كما أكدت هذه الدراسات على أن ضعف مستوى التلاميذ، واتساع مدى الفروق الفردية في استعداداتهم ، وتدني مستوى الدافعية لديهم، واتجاهاتهم السلبية التي تتسم بعدم احترام المعلمين أو النظام المدرسي ، وكذا انحطاط المعايير الأخلاقية لديهم من بين أهم العوامل التي تجعل المعلمين يعانون من القلق والضغوط النفسية بشكل مستمر.

وقد ساهمت الظروف المادية والفيزيقية التي يمارس فيها المدرسون مهامهم التدريسية بشكل كبير في زيادة معاناتهم من الضغوط النفسية، حيث اتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية أن المدرسين غير راضين عن ظروف العمل التربوي، سواءا ما تعلق منها بالظروف المادية ( عدم توفر الوسائل اللازمة لممارسة المهنة، اكتظاظ الأقسام، الأجر غير مناسب...) أو الفيزيقية ( نقص التهوية، الضوضاء...).

فقد أكد 90 % من المدرسين أنهم يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لاكتظاظ الأقسام، و 75 % من المدرسين يتعرضون لضغوط نفسية بسب عدم وجود قاعات خاصة لاستعمال وسائل الإيضاح اللازمة ، وهي جد ضرورية لتنفيذ وتطبيق البرامج التعليمية الجديدة، وهذا حسب ما أكده أغلب المدرسين؛ وقد أكد المعلمين أن انعدام القاعات الخاصة لاستعمال هذه الوسائل يساهم في ضياع وقت كبير من الحصة الدراسية، لما تتطلبه عملية النقل والتركيب من وقت طويل.

كما أقر 42.8 % من أفراد عينة الدراسة بعدم توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة، وحتى وإن وجدت فهي غير كافية وغير مناسبة، وهذا ما أكده 37.8 % من المدرسين، حيث صرح العديد من المدرسين أنهم كثيرا ما يضطرون إلى الاعتماد على إمكاناتهم الخاصة حتى يوفروا بعض الوسائل اللازمة لإنجاز بعض الدروس، وهذا ما يشكل لهم عبئا ماديا، خاصة وأن الراتب الشهري الذي يتقاضاه المدرسون لا يرقى إلى حجم المتطلبات المعيشية، في ظل الظروف والصعوبات المادية التي يعيش فيها أغلبية أفراد المجتمع الجزائري نتيجة للتطورات الاجتماعية والاقتصادية الحديثة، وما صاحبها من انخفاض في مستوى القدرة الشرائية؛ وقد أكد 75 % من المدرسين أن الأجر الذي يتقاضونه لا يعادل حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التدريس، وهذا ما يسبب لهم ضغوطا نفسية.

بالإضافة إلى كل هذا، فإن بعض الظروف الفيزيقية لقاعات التدريس غالبا ما تشكل ضغطا نفسيا للمدرسين، فقد أشارت النتائج إلى أن 80 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغوط نفسية نتيجة لكثرة الضوضاء الناجمة عن تشويش التلاميذ، وهذا ما يوتر أعصاب المدرسين ويؤثر سلبا على قدرتهم على الانتباه والتركيز، كما أن اكتظاظ الأقسام الدراسية ساهم بقسط كبير في نقص التهوية داخل الأقسام الدراسية، وهذا ما أكده نسبة معتبرة من المدرسين (44.4 %).

كما وقد اتضح أن الأقسام الدراسية التي أجريت فيها الدراسة الحالية تتوفر فيها وسائل التدفئة، وهذا لأن أغلبية أفراد عينة الدراسة لا يعانون من مشكل التدفئة، وهذا شيء متوقع لكون أغلب المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية تقع في قلب العاصمة، وهي من المؤكد تتوفر على إمكانات مادية لا تتوفر عليها مناطق أخرى عديدة من الوطن.

وعلى العموم يمكن القول أن ظروف العمل التربوي المادية والفيزيقية في المدارس الجزائرية تشكل ضغطا نفسيا للمدرسين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من زبدي ( 2004)، رون وويسمان Run & Wiseman (1962)، عبد الفتاح وعماد الزغلول ( 2001)، عرفة أحمد حسن نعيم ( 1996)، كرياكو وسوتكليف Kyriacou & Sutcliffes (1978)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة، وضعف الرواتب وكذا الظروف الفيزيقية السيئة التي يعمل فيها المدرسون، تعتبر مصدرا من المصادر الضاغطة التي يعاني منها المدرسين.

ومن بين العوامل التي ساهمت في زيادة الضغوط النفسية لدى المدرسين علاقة المدرس بالإدارة والزملاء ، حيث اتضح أن نسبة معتبرة من المدرسين تعاني من الضغوط النفسية، سببها طبيعة العلاقة التي تربطهم بالإدارة، وهذا راجع إلى مجموعة من المشكلات الإدارية التي يواجهها المدرسين.

حيث تبين من خلال النتائج أن 52.8 % من المدرسين غالبا ما يعانون من ضغط نفسي بسب اتخاذ الإدارة للقرارات دون الأخذ بآرائهم، كما اتضح أن نسبة معتبرة من المدرسين يعانون من عدم تقدير الادارة لمجهوداتهم، وعدم الاهتمام بمطالبهم واحتياجاتهم، إضافة لعدم توفير لظروف الملائمة لممارسة عملهم التربوي.

فقد أظهرت نتائج الدراسة أن ( 43.3 %) من المدرسين يعانون من عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة المقدمة من طرف الموجه (المفتش)، كما اتضح أيضا أن 43.3 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية، بسب عدم توفير الإدارة للظروف المناسبة للتدريس.

ويتضح من هذه النتائج أن الإدارة تعد أحد العوامل المهنية الضاغطة التي يعاني منها المدرسون، وهذا لكون الإدارة عامل مهم ومؤثر في حياة المدرس ، لذلك فإن أي خلل في العلاقات التي تربط المدرس بالطاقم الإداري للمؤسسة التربوية س يؤثر حتما على نفسية المدرس ، كما أن العلاقات السيئة بين المدرس والهيئة الإدارية للمدرسة تجعل المناخ المدرسي مشحون بالتوتر والصراعات ، وهذا سوف يسبب ضغوطا نفسية للمدرسين.

وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسات كل من عرفة أحمد حسن نعيم ( 1996)، دراسة يوسف حرب محمد عودة ( 1998)، دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1999)، الحسن محمد المغيدي ( 2000) عبد الفتاح وعماد الزغلول ( 2001) ناصر الدين زبدي (2004) هاريس وهالبين ( 1985) Harris & Halpin، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن الإدارة التربوية هي مصدر من المصادر الضاغطة التي يعاني منها المدرسين.

كما تبين أن علاقة المدرس بأولياء التلاميذ من العوامل الضاغطة التي يعاني منها المدرسون، حيث اتضح من نتائج الدراسة أن أولياء التلاميذ لا يولون الاهتمام الكافي بأبنائهم، حيث تبين من إجابات المدرسين أن الأولياء لا يتابعون أبنائهم، وغير مدركين للصعوبات الدراسية التي تواجه هم، كما أنهم لا يتعاونون مع المدرسين في حل المشكلات التعليمية لأبنائهم.

فقد أكدت نتائج الدراسة الحالية أن أغلب أفراد عينة الدراسة ( 68.4 %) يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لعدم متابعة الأولياء لأبنائهم ، كما نجد أن أن 67.8 % من أفراد عينة الدراسة غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية بسب عدم رد الأولياء على استدعاءاته م، إضافة إلى أن 57.8 % من المدرسين يتعرضون لضغوط نفسية نتيجة لعدم تدخل الأولياء لردع السلوكات السيئة لأبنائهم.

بالإضافة إلى أن بعض الآباء كثيرا ما يلومون المدرسين ويفسرون بأن سلوكاتهم سلبية تجاه أبنائهم، وهذا ما يجعل المدرسين يشعرون بالضغوط النفسية نتيجة لذلك؛ فقد أظهرت النتائج أن نسبة معتبرة من

المدرسين (36.6 %) غالبا ما يتعرضون لضغط نفسي بسب التطاول اللفظي من قبل بعض الأولياء ، كما نجد أيضا أن نسبة معتبرة من المدرسين ( 33.9 %) يعانون من الضغوط النفسية نتيجة إلقاء اللوم عليهم من قبل الأولياء في حالة ضعف نتائج أبنائهم.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات، مثل دراسة الحسن محمد المغيدي ، دراسة عبد الفتاح وعماد الزغلول ( 2001)، ودراسة بسطا لورانس ( 1990)، حيث توصلت دراساتهم عن مصادر الضغوط النفسية، إلى أن عدم اهتمام ومتابعة الأولياء لأبنائهم، وكذا عدم تعاونهم مع المعلمين في حل مختلف المشاكل الدراسية التي يتعرض لها أبنائهم، من أهم المصادر الضاغطة التي يعاني منها المدرسين.

وفي ضل كل هذه العراقيل والصعوبات التي يواجهها المدرسين، نجد أن المكانة الاجتماعية للمدرسين لا ترقى إلى طبيعة وأهمية الدور الذي يقومون به، بحيث اتضح أن أغلب المدرسين ( 57.8 %) يعانون من الضغوط النفسية نتيجة لضعف مكانتهم الاجتماعية؛ كما نجد أن 57.8 % من المدرسين غالبا ما يتعرضون لضغوط نفسية بسب نظرة المجتمع السيئة إليهم.

فعلى الرغم من أن مهنة التدريس من المهن الإنسانية الراقية والنبيلة ، إلا أنها اليوم أصبحت لا تحظى بالتقدير الذي كان ممنوحا لها من قبل، حيث أصبح المعلم محل اتهام مباشر من طرف المجتمع ، ويعتبر المسئول الأول عن تدهور المستوى التعليمي للتلاميذ، وهذا ما أكدته نسبة معتبرة من المدرسين. كما أصبحت مهنة التدريس من المهن الغير مرغوب فيها، بحيث أصبح أغلب الأفراد يتجهون إلى هذه المهنة عن غير رضا وإنما بسبب قلة فرص التوظيف في المهن الأخرى.

وقد ساهمت وسائل الإعلام بشكل كبير في تغيير نظرة المجتمع إلى مهنة التدريس من خلال المقالات التي تنشر من حين لأخر في العديد من الجرائد، والتي تسيء في كثير من الأحيان إلى صورة المدرس من خلال حصر اهتمامات المدرسين في الجانب المادي واتهامهم بالتقصير تجاه التلاميذ..الخ، وتحريض التلاميذ والأولياء بشكل غير مباشر ضد المدرسين.

فقد اتضح من النتائج أن نسبة معتبرة من المدرسين ( 45 %) يتعرضون للضغوط النفسية نتيجة التشهير بهم في وسائل الإعلام، كما نجد أن 30.6 % من المدرسين يعانون من ضغوط نفسية نتيجة اتهامهم بالتقصير

في مهامهم واهتمامهم بالجانب المادي فقط، إن هذه النظرة السيئة للمدرس أضحت تشكل عاملا ضاغطا على المدرس ومصدرا للتوتر يؤثر سلبا على أداء المدرس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من ناصر الدين زبدي ( 2004)، باهي سلامي (2008)، سامح محمد محافضة، عرفة أحمد حسن نعيم (1996)، بسطا لورانس (1990)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن اهتزاز المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمدرس من بين أهم العوامل الضاغطة.

**2.3.6. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

أشارت نتائج الفرض الثاني من هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط النفسي بين المدرسين تبعا لبعض الخصائص الفردية؛ فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية والسن.

حيث اتضح أن المدرسين الذين لديهم خبرة مهنية طويلة ، هم الأقل تعرضا للضغوط النفسية مقارنة مع الذين ليست لديهم خبرة طويلة في التعليم، وقد يكون السبب في ذلك أن المدرسين ذوي الخبرة المهنية الطويلة قد تعوّدوا على مختلف الظروف التي تمارس فيها مهنة التعليم في المدارس الجزائرية، وعايشوا مختلف الصعوبات والعوائق والتغييرات التي طرأت على نظام التعليم في الجزائر هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن المدرسين الذين مارسوا مهنة التعليم لمدة تقل عن عشر سنوات كانوا الأكثر تعرضا للضغوط النفسية، وقد يعود هذا إلى التغييرات التي تمس البرامج والمناهج التعليمية من حين لأخر منذ بداية الشروع في إصلاح المنظومة التعليمية، وهذا ما يجعلهم يضطرون في كل مرة إلى بذل جهودا مضاعفة لكي يتمكنوا من مسايرة هذه التغييرات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بسطا لورانس ( 1990)، التي توصل فيها إلى أن المتخرجين حديثا أو صغار السن من المعلمين أكثر إحساساً بضغوط العمل ؛ وتختلف مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن المدرسين الذين مارسوا مهنة التعليم لمدة طويلة هم الأكثر تعرضا للضغوط النفسية ، مثل دراسة نيكول روير وآخرين (2001) Nicole Royer et all ، ودراسة باهي سلامي (2008).

أما بالنسبة لعامل السن فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة بين المدرسين في مستوى التعرض للضغوط النفسية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المدرسين الأصغر سنا، وقد يعود ذلك إلى نقص الخبرة لدى المدرسين

الأصغر سنا وهذا ما يجعلهم لا يملكون القدرة الكافية للتحكم في مختلف الظروف المحيطة بمهنة التدريس ؛ وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بسطا لورانس ( 1990)، ودراسة انطونيو وآخرون (2006) Antoniou et all.

ولم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين فيما يخص متغير الجنس، حيث تبين أن كل المدرسين يعانون من ضغوط نفسية، وهذا ما يتضح من خلال المتوسط الحسابي، حيث قدر متوسط الذكور بـ 258,18، وهو أكبر من المتوسط النظري (الدرجة الفاصلة) المقدر بـ 237، ونفس الشيئ بالنسبة للإناث بحيث بلغ متوسط الإناث 263,33، وهو أكبر من المتوسط النظري.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، مثل دراسة يوسف حرب محمد عودة (1998)، دراسة بسطا لورانس ( 1990) ودراسة عبد القادر أحمد مسلم ( 2007)، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التعرض للضغوط النفسية ؛ وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من يوسف عبد الفتاح محمد ( 1999)، ودراسة عويد سلطان المشعان (2000)، ودراسة نيكول روير وآخرين (2001) Nicole Royer et all ، ودراسة عبد محمد عساف وهدى خالد عساف ( 2004)، والتي أكدت على وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التعرض للضغوط النفسية.

كما لم تسجل الدراسة الحالية وجود فروق بين المدرسين تبعا لمتغير الحالة العائلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من عبد عساف (1996)، دراسة تغريد عمار (2006) ودراسة عبد القادر مسلم (2007)، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين، وجاءت مخالفة لنتائج دراسات كل من عويد المشعان ( 2001) ودراسة اللوزي ( 2003)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين المدرسين في مستويات الشعور بالضغط النفسي تعزى إلى متغير الحالة العائلية.

أما بالنسبة لطبيعة المادة المدرّسة فقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق بين المدرسين تعزى لطبيعة المادة المدرسة، وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة للتوقعات، وهذا نظرا لكثافة مناهج بعض المواد الدراسية مثل مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات ومادة العلوم الإجتماعية، فغالبا ما يجد المدرسون صعوبة في إنهاء كل الدروس الواردة في هذه المواد، خاصة بعد التغييرات التي مست المنظومة التعليمية، وهذا حسب تصريحات مدرسي هذه المواد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عويد المشعان ( 2000)، ودراسة تغريد

عمار ( 2006)، حيث توصلت هاتين الدراستين إلى عدم وجود فروق في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفسية والجسمية بين المدرسين تعزى لمتغير التخصص.

### 3.3.6. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أثبتت نتائج الدراسة الحالية أن المدرسين يعانون من أعراض الضغط النفسي، مع وجود تفاوت في درجة ظهور هذه الأعراض على أفراد عينة الدراسة، بحيث تبين أن الأعراض الجسمية والأعراض المعرفية هي الأكثر ظهورا على المدرسين مقارنة بالأعراض السلوكية والانفعالية، فقد أشارت النتائج إلى أن أغلب متوسطات إجابات المدرسين على بعد الأعراض الجسمية (الفسيولوجية) كانت أكبر من المتوسط على سلم تنقيط البنود، ومن بين الأعراض الفسيولوجية التي تكرر ظهورها بكثرة عند المدرسين، نجد التوتر العضلي ( 67.8 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من التوتر )، اضطرابات النوم (62.8 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من اضطرابات النوم)، الأرق (67.8 % من أفراد عينة الدراسة يعانون من الأرق)، الصداع (67.8 %)، النعاس أثناء إلقاء الدرس وهذا نتيجة للتعب والإرهاق ( 67.8 %)، جفاف الفم والحنجرة ( 51.6 %)، آلام الظهر نتيجة للوقوف لساعات طويلة ( 57.8 %)، اضطرابات الجهاز الهضمي ( 57.8 %)، اضطرابات الأكل ( 42.8 %)، التعب الدائم ( 42.2 %)، ألام المفاصل، اضطراب نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم والشعور بالدوخة.

أما بالنسبة للأعراض المعرفية فقد أظهرت النتائج أن نسبة معتبرة من المدرسين تظهر عليهم هذه الأعراض، بحيث قدر متوسط إجابات المدرسين على الأعراض المعرفية بــ 32,12 وهو أكبر من النقطة الفاصلة، وهذه النتيجة كانت متوقعة لأن الضغوط النفسية تؤثر على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة ويصحب ذلك اضطرابات معرفية كصعوبة التركيز، ضعف الذاكرة، صعوبة اتخاذ القرارات...الخ (عبدوني، 1994)، ومن بين الأعراض المعرفية التي تكرر ظهورها عند المدرسين نجد: صعوبة التركيز، ضعف القدرة على الإبداع، تشتت الإنتباه، عدم المبادرة بطرح الأفكار، انخفاض الدافعية للعمل، فقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس، صعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ، صعوبة فهم المعلومات والأفكار الجديدة.

وعلى الرغم من أن متوسط إجابات المدرسين على الأعراض السلوكية والأعراض الانفعالية كانت أقل من النقطة الفاصلة إلاّ أن النتائج أشارت إلى ظهور بعض مظاهر أعراض الضغط السلوكية على نسبة معتبرة

من المدرسين، وقد شملت هذه الأعراض: كثرة التذمر من التلاميذ ( 48.4 % من أفراد عينة الدراسة يتذمرون من التلاميذ)، مجادلة التلاميذ بحدة (42.2 % من أفراد عينة الدراسة يجادلون التلاميذ بحدة)، كثرة التذمر من أوضاع المدرسة (56.1 % من أفراد عينة الدراسة يكثرون من التذمر من أوضاع المدرسة )، عدم القدرة على تحمل الوقت المخصص للتدريس ( 20.6 % من أفراد عينة الدراسة ليست لديهم القدرة على تحمل الوقت المخصص)، كثرة الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية (62.8 % من أفراد عينة الدراسة يكثرون الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية).

وقد يعود سبب عدم ظهور هذه الأعراض على المدرسين بشكل كبير، كون المدرس يجب أن يكون قدوة ومثلا أعلى للتلاميذ، لذلك فهو مضطر لأن يتحكم في سلوكاته وانفعالاته خاصة السلبية منها، كما أن استمرار تعرض المدرسين للضغوط لفترة طويلة مع تكرار حدوثها قد يجعل الأعراض السلوكية والانفعالية تنخفض وتقل، لأن تكرار الحدث الضاغط يؤدي إلى ألفة الفرد به وقلة تأثيره على سلوكه.

وقد جاءت الأعراض الانفعالية أقل ظهورا على المدرسين حيث جاءت في المرتبة الرابعة، ومن بين المظاهر الانفعالية التي ظهرت على المدرسين، الشعور بالكآبة ، الخوف من المستقبل، اليأس من المستقبل، الشعور بالإحباط.

وبصفة عامة يمكن القول أن نسبة معتبرة من المدرسين تظهر عليهم أعراض الضغط سواء الفسيولوجية، المعرفية السلوكية، أو الانفعالية. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة باهي سلامي (2008)، دراسة ناصر الدين زبدي (2004)، حيث توصلت نتائج دراسة زبدي إلى أن أكثر الأمراض انتشارا بين المعلمين والتي قد تكون لها علاقة بممارسة مهنة التدريس، هي أمراض الجهاز الحسي في المرتبة الأولى بنسبة 63.09 %، أمراض الجهاز الدوري بنسبة 43.97 %، أمراض الجهاز الهضمي بنسبة 43.21 %، أمراض الجهاز التنفسي بنسبة 39.77 %، أمراض الجهاز النفسي (القلق، الاكتئاب) بنسبة 26.57 %، وأمراض الجهاز الهرموني والغدد بنسبة 12.04% ؛ كما أشارت دراسة سلامي إلى أن 37% من المدرسين يعانون من الاضطرابات السيكوسوماتية، وتأتي اضطرابات الجهاز العضلي في المرتبة الأولى، ثم اضطرابات الجهاز العصبي في المرتبة الثانية، ثم تليها بقية الأجهزة وهي: الجهاز الدوراني، الجهاز النفسي، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، الجهاز الغدي والتناسلي، اضطرابات الجلد.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من فيدس ( Fieds (1980،كيرياكو وبرات (1985) Kyriacou & Pratt، عبد عساف ( 2003)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن المدرسين يعانون من أعراض الضغوط النفسية، وقد تمثلت هذه الأعراض في: التوتر الشديد وتناوب حالات الصداع، والإظطرابات النفسية و الجسمية، التقرحات، التهاب القلون والقلق، الفوبيا، والتوهم للمرض، الإكتئاب والهيستريا (محمد جاسم، 2008).

**4.3.6. مناقشة الفرضية الرابعة:**

أكدت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطيه بين شعور المدرسين بالضغط النفسي ودرجة ظهور أعراض الضغط لديهم، أي كلما زاد شعور المدرسين بالضغط النفسي كلما زادت درجة ظهور الأعراض لديهم، وهذا دليل على أن العديد من الاضطرابات والأعراض التي يعاني منها المدرسين هي نتيجة لوقوعهم تحت تأثير الضغوط، وهذا يعني أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها المدرسون داخل البيئة المدرسية تؤثر سلبا على صحتهم النفسية والجسدية، فهي تؤثر بشكل كبير على البناء الجسمي والفسيولوجي، كما تهدد الوظائف الفسيولوجية للجسم، حيث يؤدي التكيف غير الناجح مع الضواغط إلى أمراض التكيف مثل التوتر الزائد ، التعب والإرهاق، الاضطرابات الهضمية مثل الامساك، الاسهال، والصداع الذي يكون مصحوبا في أغلب الأحيان بقلة النوم، وغير ذلك من الاضطرابات (شيخاني، 2003؛ ستورا، 1997).

كما أن الضغوط النفسية تؤثر على البناء المعرفي للفرد والوظائف العقلية، وتعد مهنة التدريس من المهن التي تعتمد بشكل كبير على البناء المعرفي، لذلك فإن أي خلل فيه يؤثر سلبا على أداء المدرس وعلى العملية التعليمية بشكل عام. كما تؤثر الضغوط النفسية على سلوكات المدرس فَتُحدث تغيّرا وتذبذبا في السلوكات والعادات الطبيعية المألوفة لديه، وقد تكون هذه السلوكات سلبية وغير مقبولة، مثل شتم التلاميذ، لوم التلاميذ بشكل مستمر، التأخر في الذهاب إلى العمل، كثرة التغيب، وغيرها من السلوكات التي تؤثر سلبا على المدرس وعلى التلاميذ في آن واحد.

كما تؤثر الضغوط على الحالة الانفعالية والمزاجية للفرد ويصبح غير قادر على التحكم في انفعالاته، فيصبح يعاني من بعض المظاهر السلبية التي تؤثر سلبا على حالته النفسية، مثل الشعور بالاحباط النفسي، الشعور بالوحدة، الميل إلى العزلة، اليأس والخوف من المستقبل...الخ.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من عويد سلطان المشعان ( 2000)، باهي سلامي (2008)، كيرياكو و برات (Kyriacou & Pratt (1985، بسطا لورانس (1990)، بلكس وميتشال (Blix (1994 & Mitchell، حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية والمهنية والأعراض والاضطرابات التي تظهر على المدرسين.

**5.3.6. مناقشة اقتراحات المدرسين للتخفيف من الضغوط النفسية التي يعانون منها:**

يتضح من خلال الاقتراحات التي قدمها المدرسون للتخفيف من وطأة الضغوط الواقعة عليهم، أن ظروف العمل التربوي في المدرسة الجزائرية غير مناسبة لأداء العمل التربوي، حيث تبين أن معظم الأقسام الدراسية تعاني من الاكتظاظ، وهذا ما يتضح من خلال اقترح 90.5 % من المدرسين ضرورة التقليل من حجم التلاميذ في الأقسام الدراسية.

فقد بينت نتائج الدراسة أن 26.7 % من الأقسام المدرسة من طرف عينة الدراسة الحالية يتجاوز فيها عدد التلاميذ 41 تلميذ، ونسبة 53.3 % من الأقسام يتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 36 و 40 تلميذ، وربما لو اتجهنا إلى المتوسطات التي تقع خارج الجزائر العاصمة لوجدنا أن عدد التلاميذ فيها يتجاوز هذا العدد؛ وهذا يتناقض تماما مع الشروط التي يجب أن تتوفر في الأقسام الدراسية حتى يتم تطبيق مختلف التغييرات التي مست المناهج وطرق التدريس.

كما نجد أن 83.4 % من المدرسين أكدوا على ضرورة توفير الظروف والشروط اللازمة لتطبيق المناهج وطرق التدريس الجديدة، وهذا عن طريق توفير الوسائل الحديثة وتعميمها على كل الأقسام الدراسية حتى تكون متاحة لكل المدرسين، وكذا تخفيف حجم التلاميذ في الأقسام، وتوفير الظروف المادية المناسبة داخل قاعات التدريس.

كما يتبين من خلال اقتراحات المدرسين أن التغييرات والتجديدات التي عرفها المنظومة التعليمية لم يقابلها تكوين جاد للمدرسين، وهذا ما يتضح من خلال اقتراح نسبة 82.8 % من أفراد عينة الدراسة بضرورة تنظيم برامج تكوينية جادة للمدرسين قبل وبعد إحداث أي تغيير.

ويتضح أيضا أن البرامج الدراسية الجديدة جد كثيفة من الصعب على المدرسين أن يتمكنوا من انهائها في المدة المحددة لذلك، وهذا ما يتبين من خلال اقتراح نسبة 85.6 % من المدرسين ضرورة تخفيف البرامج

الدراسية، فقد أكد أغلب المدرسين الذين أجريت معهم الدارسة الاستطلاعية أن البرامج الدراسية الجديدة كثيفة جدا لا يمكن التطرق إليها بشكل مفصل ودقيق، وهذا ما جعلهم لا يقدمون المعلومات الكافية للتلاميذ، نظرا لعدم كفاية المدة المخصصة لكل درس، وكذا تقيدهم بمدة محددة لإنهاء كافة الدروس الواردة في المنهاج، وهذا ما يعرضهم لضغوط نفسية في كثير من الأحيان.

ضف إلى كل ذلك يتضح من خلال الاقتراحات التي قدمها المدرسون أن أولياء التلاميذ لايولون الاهتمام الكافي لأبنائهم، وهذا ما يتضح من خلال اقتراح المدرسين لضرورة تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ، حتى تساهم في دفع أولياء التلاميذ للتعاون مع المدرسين لحل مختلف المشاكل التي يتعرض لها أبنائهم.

بالإضافة إلى ذلك فقد أكد المدرسين على ضرورة تشجيعهم وتحفيزيهم ماديا ومعنويا، وكذا اشراكهم في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة سن قوانين تحمي المدرس من كل المخاطر التي قد تلحق به خاصة من قبل التلاميذ وأوليائهم. وهذا وإن دل على شيء فهو يدل على أن المدرس لايحضى بالاهتمام والتقدير الذي يتناسب مع طبيعة وأهمية المهنة التي يمارسها.

## 4.5. خلاصة واقتراحات البحث:

اتضح من خلال تحليل ومناقشة نتائج الدراسة أن ظروف العمل التربوي بشكل عام في المدرسة الجزائرية أثرت سلبا على التوافق النفسي للمدرسين، حيث أكدت النتائج التي تم التوصل إليها أن الظروف التي يمارس فيها المدرسين مهامهم التربوية في تناقض واضح مع الدور التربوي الذي يقومون به، وهو ما جعل من مختلف التغييرات التي أدخلت على هياكل ومكونات النظام التربوي، تزيد من تفاقم العوائق والصعوبات التي يواجهها المدرسين أثناء ممارستهم لمهامهم التعليمية والتربوية.

فقد تبين من نتائج الدراسة أن أغلب أفراد عينة الدراسة يعانون من الضغوط النفسية، ومن العوامل التي ساهمت بشكل كبير في معاناة المدرسين من الضغوط النفسية، التغييرات والتجديدات التي أحدثت في البرامج والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، حيث اتضح أن محتوى المناهج والبرامج الدراسية الجديدة لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج، ولا مع قدرة التلاميذ الاستيعابية، كما أن طرائق التدريس الجديدة صعبة التطبيق، نظرا لضيق الوقت المخصص لكل حصة دراسية، وكثرة عدد التلاميذ في االقسم الواحد، وعدم توفر الوسائل الضرورية لتنفيذها.

كما اتضح أن القائمين على نظام التربية والتعليم لم يهيئوا الأرضية المناسبة لإحداث هذه التغييرات وهذا ما جعل منها عبئا إضافيا على المدرسين، فقد تبين من نتائج الدراسة الحالية أن المدرسين يعانون من أعباء مهنية كثيرة، مثل اكتظاظ الأقسام الدراسية، عدم توفر الوسائل الضرورية لتنفيذ البرامج الجديدة، عدم جدية برامج التكوين المتعلقة بالتغييرات الجديدة، إضافة إلى أن طرق التقويم الجديدة أثقلت كاهل المدرسين بسبب كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ، وضيق الوقت المحدد لتصحيحها، هذا ما جعل جل المدرسين يعانون من التعب والإرهاق نتيجة لنقص الأوقات المخصصة للراحة.

إضافة إلى كل هذا نجد أن قادة التغيير لم يشركوا المدرس في التغييرات التي أدخلت على المنظومة التعليمية، بالرغم من أنه المسؤول الأول عن تنفيذ هذه التغييرات، فقد تبين من نتائج الدراسة أن الهيئة الإدارية للمنظومة التعليمية تسن القوانين والقرارات المتعلقة بالعملية التعليمية من دون أن تشرك المدرسين في ذلك.

وقد اتضح أيضا أن المدرسين كثيرا ما يتعرضون للضغوط النفسية نتيجة للسلوكات السيئة، والمستوى التعليمي المتدني، للتلاميذ، وعدم اهتمام المعلمين بمتابعة أبنائهم، وهذا ما يصعب من ممارسة المدرس للعملية

التربوية، ضف إلى كل هذا نجد أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمدرس الجزائري لا ترقى إلى نبل المهنة التي يمارسها، ولا إلى أهميه وصعوبة الدور الذي يقوم به.

وهكذا نرى أن المدرس ومع ما يمثله من أهمية إلا أنه لا يحظى بالاهتمام الذي يتناسب مع عطائه في المنظومة التربوية، على الرغم من أن التطوير والتغيير الفعال يبدأ أساسا من العناية بالمدرس، فلا يمكن لأي تغيير أو تجديد أو إصلاح مهما بلغت دقة تخطيطه أن ينجح إذا لم يأخذ في اعتبارهالمعلم.

وعلى هذا الأساس وانطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية نقدم فيما يلي عدد من الإقتراحات والتي رأينا أنه من الضروري لفت الإنتباه إليها:

1. التخطيط الجيد لأي تغيير أو تجديد أو إصلاح في مكونات وهياكل النظام التربوي، وذلك بتفحص كل الامور المرتبطة بالتعليم والمدرسة بطريقة شاملة، وعلى أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف التي ستطبق فيها الطرق والتوجيهات والبرامج والمناهج الجديدة.
2. توفير وتهيئة المناخ الملائم لقيام المدرس بعمله التربوي في أحسن الظروف، وذلك بتمكينه من كل الوسائل التعليمية اللازمة والضرورية لتنفيذ وتطبيق الطرائق والبرامج التعليمية، وتجهيز الأقسام الدراسية بما يتناسب مع ذلك.
3. إشراك المدرس بكل القرارت المتعلقة بالعملية التعليمية، والأخذ بآرائه واقتراحاته في سن تلك القرارات، لأنه المسؤول المباشر عن تنفيذها.
4. تخصيص برامج تكوينية جادة للمدرسين، وذلك بتحسين مستوى المكونين حتى يتمكنوا من تقديم المعلومات الدقيقة والمفصلة عن المناهج والبرامج التعليمية.
5. الصرامة في التعامل مع التلاميذ من قبل الهيئة الإدارية خاصة ما تعلق بالجانب التأديبي والعقابي.
6. توعية وتحسيس المجتمع بأهمية المدرس من خلال تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة.
7. تحسين الجانب المادي للمدرس، ورفع مستوى دخله، بزيادة المنح والعلاوات التي تتماشى مع طبيعة وأهمية الدور الذي يقوم به.
8. سن قوانين تحمي المدرس من كل المخاطر التي قد تلحق به خاصة من قبل التلاميذ وأوليائهم.
9. تحسيس وتوعية أولياء التلاميذ بأهمية التعاون مع الإدارة المدرسية والمعلمين، من أجل حل مختلف المشكلات التعليمية التي تعترض أبنائهم.

10. توفير الرعاية النفسية للمدرس من خلال تخصيص برامج ترفيهية، واعتماد مختص نفساني في المؤسسة التعليمية للتكفل بمختلف المشاكل النفسية التي يعاني منها المدرس.

11. إجراء دراسات وبحوث ميدانية للتعرف على مختلف المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسين في المؤسسات التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج تلك الدراسات في تصميم البرامج والمناهج التعليمية، وكذا العمل بها للتخفيف والتقليل من تلك الصعوبات.

# المـراجـــــع

## 1.7. قائمة المراجع باللغة العربية:


1) أبو زيد إبراهيم أحمد (1987): سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية.

2) أحمد الخطيب، رداح الخطيب ( 2007) استراتجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

3) أحمد محمد عبد الخالق (1998): الصدمة النفسية، مطبوعات جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي الكويت.

4) أحمد سعد جلال ( 2008): مبادئ الإحصاء النفسي، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.

5) أحمد السيد محمد إسماعيل (2001): التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. المجلة التربوية، المجلد (15) العدد (60)، 50 - 82.

6) أحمد نايل هزاز الغرير (1999): فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي الجماعي في تخفيف الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة في الأردن، وأثر ذلك على بعض المتغيرات السلوكية لدى الأطفال الصم والمتخلفين عقليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

7) أيت حمودة حكيمة (2008): علاقة تقدير الذات بإدراك الضغوط النفسية وإستراتجيات مواجهتها لدى فئة المدمنين على المخدرات، مجلة الوقاية والأرغونوميا، مخبر الوقاية والأرغونوميا جامعة الجزائر، العدد (2)، 105 - 130.

8) أحمد عبد الرحمن ( 1995): مصادر ضغط العمل: دراسة ميدانية بالطبيق على العاملين بجامعة جنوب الوادي، مجلة البحوث التجارية المعاصرة، جامعة جنوب الوادي (سوهاج)، المجلد (9)، العدد (2).

9) أوهام نعمان ثابت الثابت ( 2009): الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى مجلس كلية الأداب والتربية في الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، عمان.

10) أرزيل رمضان محمد حسونات (2000)، نحوى إستراتجية التدريس بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر.

11) إيمان محمد مصطفى زيدان (1998): مدى فاعلية كل من الإرشاد الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
12) الأمارة أسعد شريف مجدي ( 1995): علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
13) باهي سلامي (2008): مصادر الضغوط المهنيّة والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الإبتدائي والمتوسط والثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لجامعة الجزائر.
14) بن عبد الله محمد (2005)، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.
15) بن طاهر بشير (1998): إشكالية مفهوم الضغوط في الدراسات النفسية المعاصرة "عرض تحليلي"، علم النفس وقضايا المجتمع، منشورات جامعة الجزائر.
16) بركات مطاع (2004): العجز المكتسب، دراسات نفسية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
17) بشرى إسماعيل، (2004)، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.
18) تغريد زياد عمار ( 2006): أثر بعض المتغيرات الداخلية على مستوى ضغط العمل لدى الهيئة الإدارية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
19) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود لحلية ( 2008): المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
20) جان بنجما ن ستورا ، ( 1997): الإجهاد أسبابه وعلاجه ، ترجمة انطو ان هاشم، منشورات عويدات، بيروت، لبنان.
21) جميل حسن الطهراوي ( 2008): الضعوط النفسية وطرق التعامل معها في القرآن الكريم، أبحاث المؤتمر العلمي الدولي الأول، مركز القرآن الكريم والدعوة الإسلامية، كلية أصول الدين، فلسطين.
22) حسن حسين البلاوي (1988): الإصلاح التربوي في العام الثالث، عالم الكتب، القاهرة.
23) حسين حريم (2006أ): تصميم المنظمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل، دار الحامد للنشر، عمان.
24) حسين حريم (2006ب): السلوك التنظيمي، دار الحامد للنشر، عمان.
25) حسين سلامة عبد العظيم (2006): الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، دار الفكر، عمان.

26) حلواني ابتسام عبد الرحمن (1990): التغيير ودوره في التطوير الإداري، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد (67).

27) حمو بوظريفة، دوقة أحمد، لوريسي عبد القادر ( 2007): عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي، الطبعة الأولى، دار الملكية، الجزائر.

28) حنان عبد الرحيم الأحمدي ( 2002): ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، السعودية.

29) ديل كارنجي (1994): دع القلق وابدأ الحياة، جدران المعرفة للعمل التطوعي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

30) رافدة عمر الحريري، ( 2011): إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان، الأردن.

31) زيد عبوي، (2011)، دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار الشروق، عمان، الأردن.

32)الزهراني سعد (1993): تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، مكة المكرمة، العدد (12)، 248 – 301.

33) الزغبي أحمد (1997): مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء ، مجلة مركز البحوث التربوية العدد (12)، جامعة قطر، 105 - 128.

34) سمير عسكر (1988): متغيرات ضغط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الامارات العربية المتحدة، الإدارة العامة، العدد(65).

35) شبل بدران، جمال الدهشان (2001): التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

36) صالح مهدي محسن العامري، طاهر محسن منصور العامري (2007): الإدارة والأعمال، دار وائل للنشر.

37) طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين ( 2006): استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر، عمان.

38) الطريري، عبد الرحمن ( 1994): الضغط النفسي: مفهومه ، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته ، شركة الصفحات الذهبية، السعودية.

39) الطراونة اخليف (2003): التطوير التربوي، دار الشروق، عمان.

40) لطفي محمد (1992): نحوى اطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها، الادارة العامة، العدد (85) الرياض.

41) عامر سعيد، عبد الوهاب علي ( 1994): الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة، مركز وايد سيرفيس للإستشارات والتطوير الإداري، القاهرة.

42) عايدة أحمد الخوالدة (2007): إدارة التجديد والإصلاح التربوي، دار عالم الثقافة، الأردن.

43) عبيد بن عبد الله العمري (2003): ضغوط العمل عند المعلمين، مجلة كلية الأداب، جامعة الملك سعود الرياض، المجلد (16)، العدد (2).

44) عبد الباقي صلاح محمد (2001): السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، الإسكندرية.

45) عبد الله حمزة (1991): التغيير المخطط في التربية، عرب ميديا للطباعة والنشر والإعلام، طبرة، فلسطين.

46) عبدوني عبد الحميد ( 1994): فهم سلوك العامل وحاجة التنظيم والتسيير في علم النفس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، العدد (1)، الجزائر.

47) عبد المنعم آمال محمود ( 2006): الإرشاد النفسي الأسري: مواجهة الضغوط النفسية لدى اسر المتخلفين عقليا، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

48) عباس محمود مكي ( 2007): هواجس العمل من قلق المؤسسة الى تحديات العلاج النفسي والاداري، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

49) عبد المنعم، آمال محمود (2006): الإرشاد النفسي الأسري: مواجهة الضغوط النفسية لدى أسر المتخلفين عقلياً، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، مصر.

50) عبد القادر أحمد مسلم ( 2007): مصادر الضغوط المهنية وآثارها في الكليات التقنية بمحافظة غزة، رسالة ماجيستر غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة.

51) عبيد بن عبد الله العمري (2003): ضغوط العمل عند المعلمين، مجلة كلية الأداب، جامعة الملك سعود الرياض، المجلد (16)، العدد (2).

52) عبد القادر فضيل (2009): المدرسة في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر

53) عبد محمد عساف، هدى خالد عساف ( 2007): ضغوط مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة نابلس بفلسطين ومدى تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (08) العدد (01) مارس، 133 – 152.

54) عبد الفتاح خليفات، عماد الزغول ( 2003): مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة قطر، العدد (03) يناير، 61 – 87
55) عبد العظيم المصدر، وباسم علي أبو كويك ( 2007): ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة بفلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز" الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 - 31 أكتوبر، 360 - 415.
56) عبد الستار إبراهيم (1998): الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث، فهمه و أساليب علاجه، سلسلة عالم المعرفة، العدد (239)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
57) عثمان فاروق (2001) : القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، مصر.
58) عزت عبد الحميد حسن ( 1996)، المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
59) عطا الله بن فاحس راضي العنزي ( 2006): اتجاهات القادة التربويين نحوى التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لجامعة أم القرى، السعودية.
60) العديلي ناصر محمد (1995): إدارة السلوك التنظيمي، مريم للطباعة الالكترونية، الرياض
61) علي عسكر، أحمد عباس عبد الله ( 1988): مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (16)، العدد (4)، 65 - 87.
62) علي عسكر (2000): ضغوط الحياة..وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الكويت.
63) علي السلمي (1993): السلوك التنظيمي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة
64) علاء محمود الشعراوي ( 2002): بعض المتغيرات الديموغرافية وسمات الشخصية وعلاقتها بعزو المسؤولية عن الضغوط المهنية لدى معلمي التعليم العام، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ( 50)، سبتمبر، 431 – 482.

65) العنزي أمل سليمان ( 2005): أساليب مواجهة الضغوط النفسية عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

66) عمار الطيب كشرود ( 1995): علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، مفاهيم، نماذج ونظريات، المجلد (1)، العدد (1) منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.

67) عماد الكحلوت ونصر الكحلوت ( 2006): الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا، دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة "المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات"، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

68) العميان محمود سليمان ( 2005): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

69) عويد المشعان، ( 2000): مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (16)، العدد (01)، 203 – 242.

70) عويد سلطان المشعان ( 2001): مصادر الضغوط في العمل: دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد ( 13)، العلوم الإدارية ( 01)، 67 - 112.

71) عويد سلطان المشعان ( 2002): العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (18) العدد (01)،01 - 38.

72) الغمري إبراهيم (1985): التطوير التنظيمي: نموذج مقترح للتطوير الإداري في الدول النامية، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد (48).

73) فرج عبد القادر طه و آخرون (1995)، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار سعاد الصباح، القاهرة.

74) فرحان حسن بربخ، ( 2011)، إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار أسامة، عمان، الأردن.

75) فاروق عبده فيليه، السيد محمد عبد المجيد، ( 2005): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر، عمان الأردن.
76) لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994): عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الثالثة يناير، العدد (05)، 96 – 127.
77) ماهر أحمد (2003): السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية الإسكندرية.
78) محسن الخضيري (2003): إدارة التغير، دار الرضا للنشر، عمان.
79) محمد السيد عبد الرحمن ( 2000): موسوعة الصحة النفسية، علم الأمراض النفسية والعقلية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
80) محمد حسنين العجمى ( 2007): التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الأردن.
81) محمد زياد حمدان (1986): أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
82) محمد السرغيني، محمد علي الهمثري ( 1971): علم النفس وآداب المهنة، مكتبة الرشاد الدار البيضاء، المغرب.
83) محمد عبد الظاهر الطيب (1981): اختبار تأكيد الذات (تعليمات الاختبار)، دار المعارف، مصر.
84) محمد نيفين السيد زكريا (2004): مستوى ونوعية الطموح وعلاقته بضغوط أحداث الحياة لدى عينة من فاقدات البصر والمصرات المراهقات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
85) محمد الدسوقي عبد العزيز الشافعي ( 1998): ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخر ى وعلاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت: المجلد (12)، العدد (48)، 185 - 215.
86)محمد جاسم محمد، (2008): سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان، الأردن.
87) محمد منير مرسي (1986): الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة.

88) مزياني فتيحة (2006): قياس مصادر الضغط المهني عند ضباط الشرطة في الجزائر، حوليات جامعة الجزائر، العدد 16- الجزء (2)، مصلحة المنشورات، نيابة مديرية الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، الجزائر.

89) مصطفى عشوي (1992): أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

90) مسعودي رضا (2003): الضغط المهني لدى أطباء مصلحة الإستعجالات، مصادره ومؤشراته، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لجامعة الجزائر.

91) مسعودي رضا (2010أ): بناء برنامج علاجي إرشادي سلوكي لمواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لجامعة الجزائر.

92) مسعودي رضا (2010ب): مؤشرات الضغط النفسي لدى المعلمين، دراسة مقارنة بين المعلمين في الجزائر ودبي، مجلة الوقاية والأرغونوميا، مخبر الوقاية والأرغونوميا جامعة الجزائر، العدد 03.

93) منى مؤتمن عماد الدين (1995): إدارة التغيير: جوهر عملية التنمية، رسالة المعلم، المجلد (34)، العدد (4).

94) منى مؤتمن عماد الدين (2003): إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

95) موسى اللوزي (2002): التنمية الإدارية، دار وائل للنشر، عمان.

96) نشوان يعقوب (2000): التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين، مطبعة المقداد، غزة.

97) ناصر الدين زبدي، (2004): دراسة سيكولوجية وصفية حول اسباب القلق عند المدرس الجزائري وانعكاساتها على سلوكه، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة لجامعة الجزائر.

98) ناصر الدين زبدي، (2007): سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

99) الهاشمي لوكيا (2000): الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم العالي، تقرير نهائي عن مشروع بحث، جامعة منتوري قسنطينة.

100) الهاشمي لوكيا، فتيحة بن زروال، (2006): الإجهاد، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر.

101) هيجان عبد الرحمان (1998): ضغوط العمل: مصادرها، نتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، الرياض.

102) هارون توفيق الرشيدي، (1999): الضغوط النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

103) هني خير الدين (2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن للنشر والتوزيع.

104) وهبان علي حسين ( 2008): ضغوط الحياة وعلاقتها بالإضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

105) وسام بريك (2001): الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدرس الخاصة في عمان. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (25)، الجزء (01). 89 - 119.

106) يوسف عبد الفتاح محمد (1999): الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة البحوث التربوية، السنة الثامنة، العدد (15)، 190 – 227.

107) يوسف أبو حميدان، محمد إلياس العزاوي (2001): تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل)، مجلة جامعة دمشق المجلد (17)، العدد(2)، 119 – 143.

108) يوسف حرب محمد عودة ( 1988): ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

109) القبلان نجاح ( 2004): مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية بالمملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

110) كاظم عبد الحسين صالح ( 1991): التغيير في المنشآت بين مسببات الإخفاق وعوامل النجاح، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، العدد (47) السنة (13).

### 2.6. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

111) Benbouzid Boubbekeur. (2008) : La reforme de l'education en algerie ; Casbah éditions, Alger.

112) Bensabat, S, Selye, H. (1980): Stress de grandes spécialistes répondent, édi-tion Hachette, Paris.

113) Cox, T., (1980): Stress, 7th editions, Macmillan Education L.T.D., London.

114) Dunham, J. (1992) : A Frame work of teachers coping strategies for whole schools stress management policy; Educactional management.

115) French, W ; & Bell. (1982) : Organization development : Behavioral science interventions for organization improvement 2nd ed Englewood cliffs, N.J : Prentice Hall.

116) Giovannini, D ; Riccibitti, PE ; Sarchielle, G et Speltini, G . (1986) : Psychologie et Santé ; Pierre Mardaga, éditions.

117) Holmes, T.H; & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale, Journal of Psychosomatic Medicine,40.

118) Huffman, K; et al; (1997): Psychology in action ; 4 th (ed); John Wiley & Sons, Inc, New York.

119) Ivancevich, John M; and Matteson, Michal T. (1995): Organizatonal Behavior and Management; Second Edition, Richard Dirwin, INC.

120) Keith Davis, (1981) : Human Behavior At Work " Organizatonal Behavior", Mc Graw – Hill, Inc.

121) Kosslyn & Rosenberg; (2001): Psychology: The brain, Person, worled, Allyn & Bacon Co.

122) Kyriacou,C; & Sutcliffes, J: (1979): Teachers Stress and satisifaction; Journal of Educational Research, 21(2). 89 – 96.

123) Sarafino, E. (1990) : P Psychology : Biopsycho Social Interaction, New York, John Wiley.

124) Matteson, M.T; & Ivancevich. J.M; (1987): Contralling work stress: Jossy Bass, Sanfransisco.

125) Rees, W.L . (1976) : Stress, distress, and disease, Bri . J. of psychiatry, 128.

126) Sarafino, E. (1990) : P Psychology : Biopsycho Social Interaction, New York, John Wiley.

127) Torsten Hussein (1983) : l'école en question, Bruxelles ; Pierre Mardaga, éditions.

# الملاحـــــــــق

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

دائرة علم النفس العمل والتنظيم

**استبيان**

**الأستاذ الفاضل/ الأستاذة الفاضلة:**

**إليكم مجموعة من الأسئلة التي نهدف من خلالها إلى التعرف على مدى شعوركم بالضغط النفسي بسبب مختلف التعديلات والتغيرات التي مست المنظومة التربوية، ونرجو منكم قراءة الأسئلة وكل العبارات التي يتضمنها كل سؤال والإجابة عليها بوضع علامة ( ✓) أمام الإجابة المناسبة، ونعلمكم أن هذه الأسئلة ليست لها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل تعبر عن رأي صاحبها، لذلك الرجاء منكم الإجابة عليها بكل موضوعية مع العلم أن إجاباتكم ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وأخيرا تقبلوا جزيل الشكر.**

**معلومات عامة :**

1- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) .2- السن: (......). 3- الحالة العائلية: أعزب: ( ) متزوج ( ).

4- المستوى التعليمي: ثانوي ( ) جامعي ( ). 5- المادة المدرسة ( ) .6- عدد سنوات التدريس: ( ) .

7- عدد الأقسام المدرسة: ( ). 8- عدد التلاميذ في القسم الواحد: ( ).

| هل تشعر بالضغط النفسي بسبب : | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| ✓ **التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية** | | | | | |
| 1. تجديد البرنامج الدراسي | | | | | |
| 2. تجديد طرق التدريس | | | | | |
| 3. كثافة البرنامج الدراسي الجديد | | | | | |
| 4. طول البرنامج الدراسي الجديد | | | | | |
| 5. صعوبة تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات | | | | | |
| 6. صعوبة التجسيد الميداني لطريقة التدريس بالكفاءات | | | | | |
| 7. عدم وضوح دورك في المنهجية الجديدة للتدريس | | | | | |
| 8. عدم وضوح كيفية تطبيق طرق التدريس والبرامج والمناهج الجديدة | | | | | |
| 9. صعوبة فهم واستيعاب التلاميذ للمناهج الجديدة | | | | | |
| ✓ **سلوك ومستوى التلاميذ** | | | | | |
| 10. ضعف مستوى التلاميذ | | | | | |
| 11. عدم تجانس مستوى التلاميذ | | | | | |
| 12. صعوبة التعامل مع الفروق الفردية للتلاميذ | | | | | |
| 13. صعوبة ضبط التلاميذ | | | | | |
| 14. صعوبة استيعاب التلاميذ لمحتويات البرنامج الجديد | | | | | |
| 15. صعوبة التعامل مع التلاميذ بطريقة المقاربة بالكفاءات | | | | | |
| 16. صعوبة وضع التلاميذ في وضعية إدماجية | | | | | |
| 17. ضعف الدافعية نحوى الدراسة لدى التلاميذ | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. عدم احترام التلاميذ للنظام المدرسي | | | | | |
| 19. عدم احترامك من طرف التلاميذ | | | | | |
| 20. السلوكات السيئة التي يقوم بها التلاميذ | | | | | |
| 21. عدم توفر الوسائل اللازمة للدراسة لدى التلاميذ | | | | | |
| 22. إلقاء اللوم عليك من قبل التلاميذ في عدم فهم الدروس | | | | | |
| 23. انعدام الجدية في تطبيق العقوبات الصادرة ضد التلاميذ | | | | | |
| 24. صعوبة التحكم في التلاميذ في ضل القوانين الإدارية المنحازة للتلاميذ (ممنوع الضرب، ممنوع الطرد،...) | | | | | |
| ✓ **مطالب المهنة وعبء العمل** | | | | | |
| 25. تعدد الأدوار التي تقوم بها (التدريس, التوجيه, المتابعة, التقويم..) | | | | | |
| 26. إعدادك لمذكرات التدريس يوميا | | | | | |
| 27. صعوبة التقيد بالتقويم المستمر للتلاميذ | | | | | |
| 28. كثرة الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ | | | | | |
| 29. تصحيح عدد كبير من أوراق الاختبار والفروض | | | | | |
| 30. اضطرارك لتخصيص وقت إضافي من اجل تصحيح الفروض والواجبات المقدمة للتلاميذ | | | | | |
| 31. اضطرارك للقيام بمهام التصحيح والتحضير في البيت | | | | | |
| 32. ضيق المدة المحددة لتصحيح الاختبارات وانجاز المعدلات | | | | | |
| 33. تخصيصك لوقت إضافي من أجل فهم البرامج الجديدة | | | | | |
| 34. كثافة ساعات العمل اليومي | | | | | |
| 35. ضرورة تقيدك بالكتاب المدرسي | | | | | |
| 36. ضرورة تقيدك بالمقرر الدراسي | | | | | |
| 37. ضرورة التقيد بالقوانين الإدارية الجديدة | | | | | |
| 38. ضرورة التقيد بالمدة المحددة لإنهاء المقرر الدراسي | | | | | |
| 39. نقص الأوقات المخصصة للراحة | | | | | |
| 40. عدم تناسب مواقيت التدريس مع رغبتك | | | | | |
| 41. صعوبة التعامل مع المناهج الجديدة | | | | | |
| 42. اضطرارك لتخصيص وقت كبير من أجل فهم المقرر الدراسي والمنهاج الجديد | | | | | |
| 43. عدم جدية برامج التكوين المتعلقة بالبرامج وطرق التدريس الجديدة | | | | | |
| ✓ **العلاقة مع الإدارة (المساعدين الإداريين، المدير، المفتش، الزملاء)** ✓ | | | | | |
| 44. التهرب من المسؤولية من قبل الإداريين | | | | | |
| 45. لامبالاة الإدارة بمطالبك | | | | | |
| 46. عدم تقدير الإدارة لمجهوداتك | | | | | |
| 47. اتخاذ الإدارة للقرارات دون الأخذ برأيك | | | | | |
| 48. عدم توفير الإدارة للظروف المناسبة للقيام بعملك | | | | | |
| 49. قلة الفرص المتاحة لك للاتصال بالإدارة | | | | | |
| 50. عدم منحك فرص للنقاش والتحاور مع المدير والمفتش | | | | | |
| 51. تدخل المدير في الصلاحيات الممنوحة لك | | | | | |
| 52. طريقة التفتيش من قبل مفتش المادة | | | | | |
| 53. طريقة تقييمك من قبل المفتش | | | | | |
| 54. طريقة توجيهك من قبل المفتش | | | | | |
| 55. عدم كفاية التوضيحات والمعلومات المتعلقة بالبرامج الدراسية الجديدة المقدمة من طرف الموجه | | | | | |
| 56. عدم تحفيزك من قبل الإدارة | | | | | |
| 57. ضعف التنسيق والتواصل بين الزملاء المدرسين | | | | | |
| ✓ **ظروف العمل المادية والفيزيقية** | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 58. عدم توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة | | | | | |
| 59. وسائل الإيضاح المستعملة في التدريس غير كافية وغير مناسبة | | | | | |
| 60. عدم وجود قاعات خاصة لاستعمال وسائل الإيضاح اللازمة (الداتشو، الوسائل المخبرية...الخ) | | | | | |
| 61. ندرة الكتب المتعلقة بالمناهج والبرامج الجديدة | | | | | |
| 62. صعوبة التنقل بين الصفوف بسبب ضيق مساحة حجرات التدريس. | | | | | |
| 63. كثره الضوضاء بسبب تشويش التلاميذ | | | | | |
| 64. ضعف الإضاءة داخل قاعات التدريس | | | | | |
| 65. انعدام التدفئة في قاعات التدريس | | | | | |
| 66. عدم صلاحية البناء المدرسي | | | | | |
| 67. اكتظاظ الأقسام | | | | | |
| 68. ضعف التهوية في قاعات التدريس | | | | | |
| 69. الأجر الذي تتقضاه لا يعادل حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التدريس | | | | | |
| ✓ **العلاقة مع الأولياء** | | | | | |
| 70. نقص اهتمام الأولياء بأبنائهم (عدم وجود متابعة للأبناء) | | | | | |
| 71. عدم الرد على استدعاءات المدرسين | | | | | |
| 72. التطاول اللفظي من قبل بعض الأولياء | | | | | |
| 73. إلقاء اللوم عليك من قبل الأولياء في حالة ضعف نتائج أبنائهم | | | | | |
| 74. عدم تدخل الأولياء في ردع السلوكات السيئة لأبنائهم | | | | | |
| 75. تدخل الأولياء لتغيير النقاط الممنوحة لأبناء | | | | | |
| ✓ **نضرة المجتمع للمدرس** | | | | | |
| 76. ضعف المكانة الاجتماعية للمدرس | | | | | |
| 77. النظرة السيئة للمدرس من طرف المجتمع | | | | | |
| 78. التشهير بك في وسائل الإعلام | | | | | |
| 79. اتهامك بالتقصير في مهامك واهتمامك بالجانب المادي فقط | | | | | |

| **هل تشعر نتيجة تعرضك للضغط النفسي بالأعراض التالية:** | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. التوتر | | | | | |
| 2. الأرق | | | | | |
| 3.اضطرابات النوم (النوم المتقطع، النوم لفترات قصيرة، النوم الزائد) | | | | | |
| 4.اضطرابات الأكل (فقدان الشهية، الإفراط في الأكل) | | | | | |
| 5.اضطرابات الجهاز الهضمي (آلام في المعدة، الغازات، الحموضة، عسر الهضم، الإمساك) | | | | | |
| 6.جفاف الفم والحنجرة | | | | | |
| 7.اضطراب نبضات القلب (الخفقان) | | | | | |
| 8.الشعور بقصر النفس | | | | | |
| 9.الشعور بالدوار | | | | | |
| 10.ارتعاش اليد أثناء الكتابة | | | | | |
| 11.الصداع (آلام الرأس) | | | | | |
| 12.النعاس أثناء إلقاء الدرس | | | | | |
| 13.الدوخة | | | | | |
| 14.ألام في العينين | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15.التعب الدائم | | | | | |
| 16.آلام الظهر | | | | | |
| 17.التعرق حتى في درجات الحرارة المنخفضة | | | | | |
| 18.ألام المفاصل | | | | | |
| 19.ارتفاع ضغط الدم | | | | | |
| **الأعراض السلوكية** | | | | | |
| 20.التأخر في الذهاب إلى الفصل الدراسي | | | | | |
| 21.لوم التلاميذ بشكل مستمر | | | | | |
| 22.كثرة التذمر من التلاميذ | | | | | |
| 23.كثرة التذمر من أوضاع المدرسة | | | | | |
| 24.الإقبال على العطل المرضية دون الحاجة إليها | | | | | |
| 25.عدم القدرة على تحمل الوقت المخصص للتدريس | | | | | |
| 26.التغيب عن العمل من دون مبرر حقيقي | | | | | |
| 27.الرغبة في التدخين أثناء إلقاء الدرس | | | | | |
| 28.الرغبة في تناول المشروبات المنشطة والمهدئة (القهوة، الشاي) | | | | | |
| 29.تناول المهدئات (الأقراص المهدئة) | | | | | |
| 30.تناول المنومات (الأقراص المنومة) | | | | | |
| 31.تجنب مواجهة المدير أو مجادلته بحدة | | | | | |
| 32.معاقبة التلاميذ بالشتم | | | | | |
| 33.مجادلة التلاميذ بحدة | | | | | |
| 34.كثرة الشكوى من القوانين واللوائح الإدارية | | | | | |
| **الأعراض الانفعالية** | | | | | |
| 35.الشعور بالكآبة | | | | | |
| 36.الشعور بالوحدة | | | | | |
| 37.الميل إلى العزلة | | | | | |
| 38.الرغبة في الصراخ والبكاء | | | | | |
| 39.اليأس من المستقبل | | | | | |
| 40.كثرة الكلام | | | | | |
| 41.كثرة الضحك | | | | | |
| 42.الشعور بالإحباط | | | | | |
| 43.الإحساس بالخوف من المستقبل | | | | | |
| **الأعراض الفكرية** | | | | | |
| 44.صعوبة التركيز | | | | | |
| 45.صعوبة تذكر المعلومات | | | | | |
| 46.صعوبة إيصال الأفكار للتلاميذ | | | | | |
| 47.انخفاض الدافعية للعمل | | | | | |
| 48.ضعف القدرة على الإبداع | | | | | |
| 49.صعوبة فهم المعلومات والأفكار الجديدة | | | | | |
| 50.عدم المبادرة في طرح الأفكار | | | | | |
| 51.تشتت الانتباه | | | | | |
| 52.صعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ | | | | | |
| 53.نسيان المعلومات أثناء إلقاء الدرس | | | | | |

| 54.فقدان الرغبة في مواصلة إلقاء الدرس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|

| **هل تعتقد أن هذه الحلول قد تساهم في التخفيف من حدة الضغط النفسي لديك؟** | لن تساهم اطلاقا | قد تساهم | تساهم قليلا | تساهم | تساهم بشكل كبير |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.تخفيف البرامج الدراسية | | | | | |
| 2.التقليل من حجم التلاميذ في القسم | | | | | |
| 3.توفير الشروط اللازمة لتطبيق طريقة التدريس بالكفاءات | | | | | |
| 4.تخصيص برامج تكوينية جادة قبل إحداث أي تغيير في البرامج أو طرق التدريس | | | | | |
| 5.إشراك المدرس في كل ما يتعلق بالمنظومة التعليمية | | | | | |
| 6.تحفيز وتشجيع المدرس معنويا وماديا | | | | | |
| 7.التعديل في القوانين المتعلقة بطريقة التعامل مع التلاميذ | | | | | |
| 8.إيجاد طريقة لحماية الأستاذ من التلاميذ وأوليائهم | | | | | |
| 9.توفير الظروف المادية المناسبة داخل قاعات التدريس | | | | | |
| 10.تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ للتواصل مع أولياء التلاميذ | | | | | |
| 11.تفعيل دور الإدارة المدرسية (المدير، المساعدين التربويين) | | | | | |
| 12.تنظيم برامج تكوينية جادة للمدرسين قبل وبعد إحداث أي تغيير | | | | | |
| 13.اختيار مكونين متمكنين | | | | | |

**الرجاء التأكد من أنك أجبت على جميع الأسئلة... ولك منا جزيل الشكر مرة أخرى**

**دليل المقابلة حول موضوع:**

**الضغط النفسي لدى المدرس نتيجة التغيرات الجديدة في المنظومة التربوية**

**مقدمة المقابلة:**

**الأستاذ الفاضل/ الأستاذة الفاضلة: ضمن إطار القيام بدراسة ميدانية حول الضغط النفسي لدى المدرس والناجم عن التغيرات الجديدة في المنظومة التربوية، نرجو منك أن تتفضل بالإجابة وبكل موضوعية على بعض الأسئلة التي ستطرح عليك خلال هذه المقابلة ، علما أن إجابتك ستبقى محفوظة ولن تستعمل إلا لأغراض علمية، ولك جزيل الشكر مسبقا على مساهمتك في إثراء هذه الدراسة . وقبل البداية في الأسئلة الخاصة بالدراسة الرجاء أن تتفضل بالتعريف بنفسك في كلمة مختصرة؟**

**– ما هي المادة التي تقوم بتدريسها؟ متى التحقت بمهنة التدريس؟ وهل ممارستك لمهنة التدريس كان عن اختيار؟**

**– ما هو مستواك التعليمي؟**

**– هل مقر سكنك بعيد عن المتوسطة؟**

**– كم عدد الساعات التي تدرسها؟ كم عدد الأقسام التي تقوم بتدريسها؟ ما هو عدد التلاميذ في القسم الواحد؟**

**الأسئلة:**

**1– هل تشعر بالضغط النفسي؟**

**2– هل تعتقد أن ممارستك لمهنة التدريس من أهم العوامل التي تجعلك تشعر بالضغط؟ لماذا؟**

**3– هل تجد صعوبة في التعامل مع المناهج الجديدة؟**

**4– هل تجد صعوبة في تطبيق طريقة التدريس الجديدة؟**

**5– هل اكتظاظ الأقسام يجعلك لا تقوى على القيام بمهامك التدريسية؟** (صعوبة التحكم في الدرس بسبب تشويش التلاميذ، صعوبة التحكم في التلاميذ، تطبيق الدرس، التعامل مع كل التلاميذ )

**6– هل تفاوت مستوى التلاميذ يسبب لك ضغطا نفسيا؟ كيف؟**

**7– هل ضعف مستوى التلاميذ يسبب لك ضغطا نفسيا؟ لماذا؟**

**8– هل تشكل السلوكات السيئة للتلاميذ ضغطا نفسيا عليك؟**

**9– هل العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد يصعب من تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات ؟**

**10– هل عدم إشراكك وعدم الأخذ برأيك في مختلف التغيرات المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس تزيد من صعوبة تعاملك مع مختلف التغيرات التي تحدث في المنظومة التربوية؟**

**11– هل هذه التغيرات زادت من حجم المهام المطلوبة منك ؟**

**12– هل تجد وقتا كافيا للراحة في ظل المهام الكثيرة التي تقوم بها؟**

**13– هل تجد أن المدة غير كافية لإنهاء البرامج التدريسية، وهل يسبب لك هذا ضغطا؟**

**14– هل توفر لك الهيئة الإدارية للمتوسطة الظروف المناسبة للقيام بمهامك التدريسية على أحسن وجه؟** (المفتش، المدير،المساعدين الإداريين).

**15– هل عدم تعاون الهيئة الإدارية معك يسبب لك ضغطا نفسيا؟**

**16– هل عدم تعاون أولياء التلاميذ معك من خلال متابعتهم لأبنائهم يسبب لك ضغطا نفسيا؟**

**17– هل توفر لك الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس وهل عدم توفرها يسبب لك ضغطا نفسيا؟**

**18– هل تشكل القوانين المنظمة لعمل المعلم ضغطا نفسيا عليك؟**

**19– هل ضعف فرص الترقية في مهنة التدريس يجعلك لا تقدم كل ما لديك من قدرات؟**

20- هل نقص التقدير الاجتماعي لمهنة التدريس يسبب لك ضغطا نفسيا؟

21- ما هي الأعراض النفسية والجسدية التي تحس بها عندما تتعرض لضغط؟

22- ما هي العوامل والظروف التي لو وفرت لك سوف تخفف من حدة الضغط النفسي لديك؟

23- هل تعاني من الضغط النفسي نتيجة ضيق الوقت؟

24- هل تعاني من ضغط نفسي بسبب ضرورة تحضير مذكرات الدروس؟ لماذا؟

25- هل تعاني من ضغط نفسي بسب الإجراءات الخاصة بمراقبة وتنقيط التلاميذ؟

26- هل لديك إضافات؟